

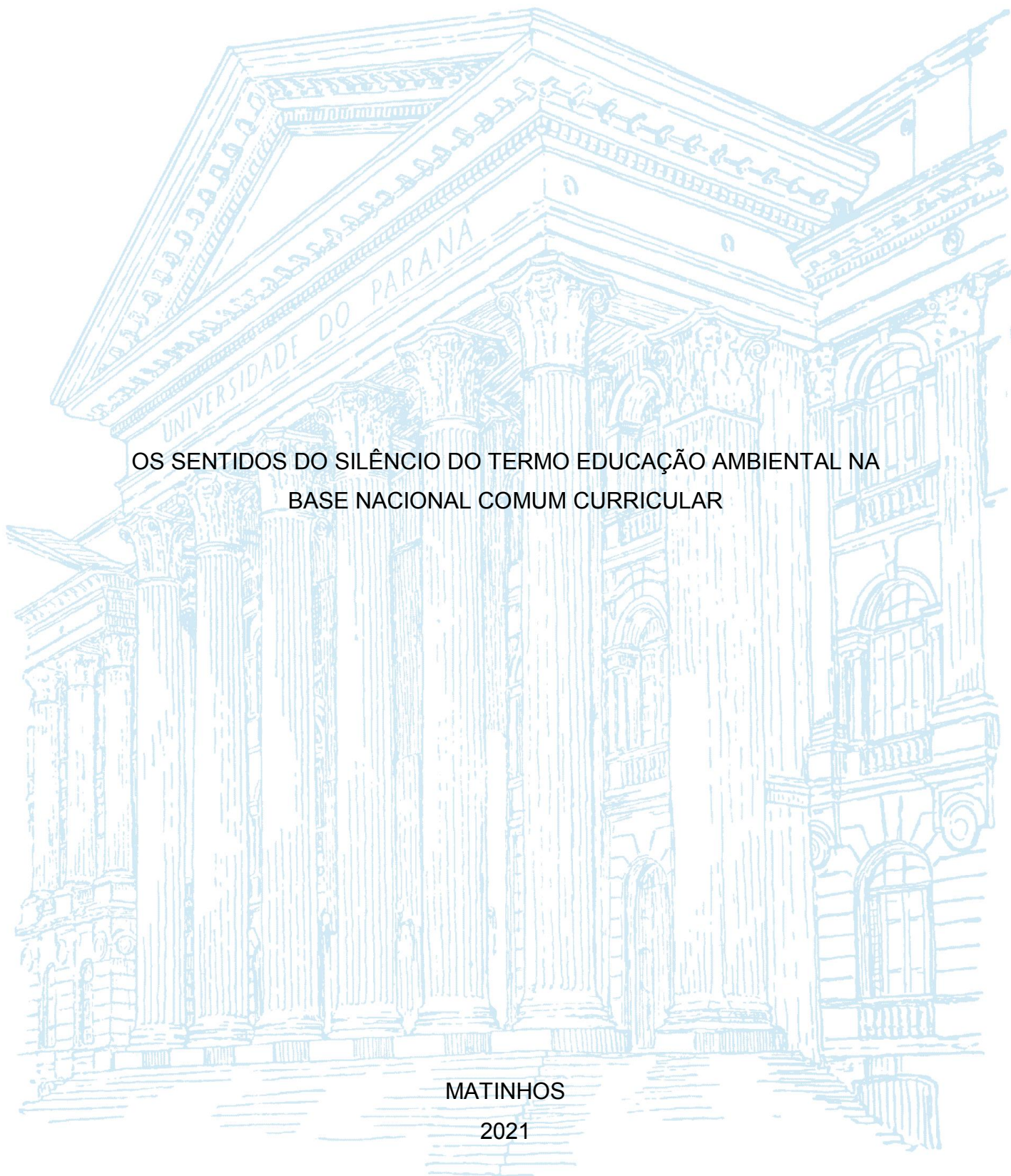
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELAINE TRINDADE DE OLIVEIRA RIBEIRO

OS SENTIDOS DO SILÊNCIO DO TERMO EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

MATINHOS

2021



ELAINE TRINDADE DE OLIVEIRA RIBEIRO

OS SENTIDOS DO SILÊNCIO DO TERMO EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais Associada à Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino das Ciências Ambientais.

Orientadora: Profa. Dra. Ana
Josefina Ferrari

MATINHOS

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral

R484 Ribeiro, Elaine Trindade de Oliveira
 Os sentidos do silêncio do termo educação ambiental na base nacional comum curricular / Elaine Trindade de Oliveira Ribeiro; orientadora Ana Josefini Ferrari. – 2021.
 140 f.

 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, Matinhos/PR, 2021.

 1. Educação ambiental. 2. Base nacional comum curricular (Brasil). 3. Ciências ambientais. I. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais. II. Título.

CDD – 333.7071



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR LITORAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO REDE NACIONAL PARA
ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS - 33002045070P4

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em REDE NACIONAL PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de ELAINE TRINDADE DE OLIVEIRA RIBEIRO intitulada: **OS SENTIDOS DO SILÊNCIO DO TERMO EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**, sob orientação da Profa. Dra. ANA JOSEFINA FERRARI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

MATINHOS, 26 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica

29/03/2021 18:15:45.0

ANA JOSEFINA FERRARI

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

29/03/2021 07:27:42.0

VANESSA MARION ANDREOLI

Avaliador Externo (UFPR/LITORAL)

Assinatura Eletrônica

29/03/2021 15:37:22.0

CHRISTIANO NOGUEIRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rua Jaguaraiá, 512 - MATINHOS - Paraná - Brasil

CEP 83260-000 - Tel: (41) 3511-8300 - E-mail: PROFCIAMB@UFPR.BR

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 85638

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 85638

A minha família e a todos os que, de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização de meu sonho de iniciar e finalizar o Mestrado em uma Universidade Pública Federal e, assim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Agência Nacional de Águas (ANA).

Tenho muitas pessoas a quem agradecer. Sou imensamente honrada por ter tantos anjos da guarda e pessoas que me acompanharam e foram fundamentais na minha trajetória, para realização de mais este sonho.

Quero agradecer a Deus por todos os momentos maravilhosos que tenho tido em minha vida e, também, por todas as situações tristes, porque muitas coisas eu aprendi com elas e também muitos valores guardei.

Grata por ter uma família que me apoiou nas escolhas da vida e nos meus estudos, sempre. A minha mãe, Olinda de Oliveira, que nunca mediu esforços e sempre incentivou para que eu estudasse e tivesse uma vida digna e feliz, vivo aprendendo com ela valores significativos para ser uma pessoa de valor, determinada e cristã. Grata por ter um companheiro como o Roberto Fernandes Ribeiro, que me ajuda tanto e está sempre comigo, quando preciso, por me entender, amar e contribuir com meu desenvolvimento enquanto pessoa. Grata a minha filha Isis Fernandes Ribeiro, fonte de inspiração. Grata a minhas irmãs e aos meus irmãos, enfim a toda a família e todos os que ficaram na oração e na torcida pela minha busca do conhecimento.

Tenho profunda gratidão aos meus segundos pais, Dona Geni Benedita Crespan Ribeiro e Senhor Alvinho Fernandes Ribeiro, que sempre me apoiaram e incentivaram.

Foram dias com a cabeça ausente da rotina, com ações e pensamentos exclusivamente acadêmicos. As viagens e as estadias longe do nosso lar. Muito mais do que isso, a ausência também foi física.

Gratidão a uma pessoa especial, a minha orientadora Ana Josefina Ferrari, pelo carinho, preocupação, incentivo, disponibilidade e por ter deixado de lado muitos momentos de descanso para me ajudar e me orientar. E, principalmente por ter acreditado e depositado sua confiança em mim, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, pois, sem sua orientação e apoio, nada disso seria possível.

Devo expor minha profunda gratidão aos meus professores do Mestrado Programa PROFCIAMB/UFPR Litoral. Ana Elisa De Castro Freitas, Ana Josefina Ferrari, Christiano Nogueira, Claudemira Vieira Gusmão Lopes, Eduardo Harder, Ernesto Jacob Keim, Helena Midori Kashiwagi, Lourival De Moraes Fidelis, Maurício Cesar Vitória Fagundes, Emerson Joucoski, Luiz Fernando De Carli Lautert, Manoel Flores Lesama, Maria Da Graça Kfourir Lopes e Neilor Vanderlei Kleinubing. Gratidão a todos os professores que fizeram deste curso um marco muito importante na minha vida pessoal e acadêmica.

Gratidão especial à professora Claudemira Vieira Gusmão Lopes, pela partilha de conhecimentos, pela paciência, pelo acolhimento, pelos cafés, parceria, apoio, incentivo, pelas dicas de leituras e, principalmente, por me ter conduzido ao caminho inicial de minha pesquisa.

Agradeço às professoras: Vanessa Marion Andreoli, Sônia Maria Marchiorato Carneiro e Marília Andrade Torales do Programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado/doutorado - PPGE/UFPR - setor Curitiba, pelas dicas e contribuições de artigos e leituras que foram fontes de inspiração no desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço a todos os colegas e amigos do Colégio Estadual La Salle, Curitiba que, de alguma maneira, sempre estiveram me incentivando e me apoiando.

Agradeço a todos os colegas e amigos do Colégio Estadual Euzébio da Mota que, de alguma maneira, me incentivaram.

Agradecimento especial a Maria Aparecida dos S. Machado, por ter me ajudado nas leituras e nos momentos das minhas confusões mentais, na construção do meu texto e que não mediu esforços em me ajudar.

Gratidão à amiga Leila Regina Sanches, (*em Memória*), por ter me incentivado e ensinado a importância da busca pelos nossos sonhos.

Agradeço a Lilíca (*em Memória*) e Laica, minhas companheiras de todo momento, principalmente nas noites frias, ficando aos meus pés, embaixo da mesa de estudos.

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo.

"Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na
palavra, no trabalho, na ação-reflexão."

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa documental e bibliográfica, com abordagem qualitativa, que partiu da curiosidade da autora em saber, onde, no texto da BNCC, documento base para a reformulação dos currículos escolares, estaria contemplada a Educação Ambiental (EA). Ao cabo de uma minuciosa busca, percebeu-se, na normativa, um rol de conteúdos que compõem a parte comum, perfazendo um total de sessenta por cento, composto por disciplinas que são comuns a todos os estudantes do Brasil e cujo objetivo é promover um nivelamento na aprendizagem dos estudantes do país. Verificou-se, então, que o tema da EA, entre outros, encontra-se entre os quarenta por cento de conteúdos da parte diversificada, que são temas cuja inclusão nos planejamentos deve ficar a cargo das escolas. A pesquisa, então está fundamentada em autores que se ocuparam em explicitar a importância da EA e as consequências de seu silenciamento no documento da normativa. Apoiada em longa pesquisa bibliográfica, que inicia no pensamento filosófico grego, passando por inúmeros pensadores que descrevem a relação do ser humano com a natureza, explica o fato atual de que, para os responsáveis pelo texto final da normativa, é desnecessário dar ênfase à reflexão, dentro das escolas, sobre os problemas ambientais, advindos da intervenção humana na natureza. Para estimular a reflexão sobre a importância da EA, buscou-se autores com características da EA Crítica e da filosofia do Bem Viver. Diante das inconsistências evidenciadas no texto da normativa, a pesquisa procura, então, mostrar, por meio de metodologias complementares, primeiro uma análise de conteúdo o Caderno de Ciências da Natureza, fundamentada na autora Minayo (1994), que contribuiu na fase inicial para o delineamento necessário para a construção do corpus da pesquisa que, ao fim de exaustivo levantamento dos termos relacionados ao tema ambiental, mostrou, em forma de tabelas comparativas, a ocorrência dos termos afins ao tema ambiental. Por outro lado, a autora valeu-se do instrumental da disciplina da área da Linguística, Análise de Discurso francês com argumentos linguísticos dos textos de Eni Orlandi (2007 e 2015). Por fim, evidenciou-se a ausência do termo EA e também se percebeu um deslizamento sofrido pelo termo EA nos conteúdos comuns da normativa, aqui entendido como obrigatório para todas as regiões do país. A questão que se coloca é saber a que sujeitos interessa o silenciamento de debates e reflexões críticas, de temáticas tão importantes e urgentes, sejam apagados dos currículos escolares.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Base Nacional Comum Curricular. Ciências da Natureza. Análise de Discurso. Silenciamento.

ABSTRACT

The present work presents the results of a bibliographic research, with a qualitative approach, which started from the author's curiosity about where the Environmental Education (EE) would be contemplated, in the text of the "BNCC", the base document for the reformulation of Brazilian school contents. It was noticed that the contents that make up the common part (subjects that are common to all students in Brazil and whose objective is to promote a leveling in the learning of students in the country), makes up 60% of total text. It was found that the theme of EE is among the 40% of contents in the diversified part, which are themes whose inclusion in the planning should be the responsibility of schools. The research, then, is based on authors who explain the importance of EE and the consequences of its silencing in the normative document. Supported by a long bibliographic research, which begins with Greek philosophical authors, including countless thinkers who describe the relationship between human beings and nature. It explains the current fact that, for those responsible for the final text of the normative, it is unnecessary to emphasize reflection about environmental problems arising from human intervention in nature. In order to stimulate reflection on the importance of EE, authors with characteristics of Critical EE and the philosophy of 'Bem viver' (something like good living) are discussed. The research then aims to show, with complementary methodologies, a content analysis of the Natural Sciences segment of BNCC, based on the author Minayo (1994), who contributed in the initial phase to the necessary outline for the construction of the corpus of the research, after an exhaustive survey of the terms related to the environmental theme. On the other hand, this work used linguistic arguments from the texts of Eni Orlandi (2007 and 2015). Finally, the absence of the term EE was evidenced and a slip suffered by the term EE in the common content of the regulations was also perceived, here understood as mandatory for all regions of the country. The question that arises is to know to which subjects the silencing of debates and critical reflections, of themes so important and urgent, are to be erased from the school contents.

Keywords: Environmental Education. Brazilian School Curriculum. Natural Sciences. Discourse Analysis. Silence.

RESUMEN

La obra presenta los resultados de una investigación documental y bibliográfica, con un enfoque cualitativo que partió de la curiosidad su autora al conocer, dónde, en el texto de la BNCC, se contemplaría la educación ambiental (EA). Después de una búsqueda exhaustiva, se notó, en la normativa, una lista de contenidos que conforman la parte común, que suma el sesenta por ciento, compuesta por disciplinas que son comunes a todos los estudiantes en Brasil y cuyo objetivo es promover una nivelación en el aprendizaje de los mismos. Se encontró, entonces, que el tema de la EA, entre otros, se encuentra entre el cuarenta por ciento de los contenidos de la parte diversificada, que son temas cuya inclusión en la planificación debe ser responsabilidad de las escuelas. La investigación se basa, entonces, en autores que estaban interesados en explicar la importancia de la EA y las consecuencias de su silenciamiento en el documento normativo. Basándose en una larga investigación bibliográfica, que comienza en el pensamiento filosófico griego, pasando por pensadores que describen la relación del ser humano con la naturaleza, explica el hecho actual de que, para los responsables del texto final de la normativa, no es necesario enfatizar, dentro de las escuelas, los problemas ambientales, derivados de la intervención humana en la naturaleza. Para estimular la reflexión sobre la importancia de EA, buscamos autores de la línea teórica de la EA crítica y la filosofía del Buen vivir. En vista de las inconsistencias evidenciadas en el texto del documento, la investigación busca, a continuación, mostrar, a través de metodologías complementarias, primero un análisis de contenidos del Cuaderno de Ciencias de la Naturaleza, basado en el autor Minayo (1994), quien contribuyó en la fase inicial al diseño necesario para la construcción del corpus de investigación, que, tras exhaustivo estudio de términos relacionados con el tema ambiental, mostró, en forma de cuadros comparativos, la aparición de términos relacionados con el tema medioambiental. Por otro lado, la autora utilizó el instrumental de la disciplina lingüística, el Análisis del Discurso francés con instrumentos lingüísticos propuestos en los textos de Eni Orlandi (2007 y 2015) e Ferrari (2008 e 2017). Por último, evidenció la ausencia del término EA y también notó un deslizamiento de sentido sufrido del término EA en el contenido común del documento en análisis, entendido aquí como obligatorio para todas las regiones del país. La cuestión es saber cuáles sujetos están interesados en el silenciamiento de debates y reflexiones críticas, de temas tan importantes y urgentes, que deben borrarse de los planes de estudio escolares.

Palabras-clave: Educación Ambiental. Base Nacional Comum Curricular. Ciencias da Natureza. Análisis del discurso. Silenciamiento.

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ABEL	Associação Brasileira de Educadores Lassalistas
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
AD	Análise de Discurso
ANE	Alternativa para Nova Educação
BNC	Base Nacional Curricular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCH	Caderno de Ciências Humanas
CCN	Caderno de Ciências da Natureza
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DEDUC	Diretoria de Educação
DEM	Democratas
DNE	Diretrizes Nacionais de Educação
DPGE	Diretoria de Planejamento e Gestão Escola
EA	Educação Ambiental
EAC	Educação Ambiental Crítica
EADCON	Ensino a Distância Continuada

EDEA	Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
EpS	Educação para Sustentabilidade
FAEL	Faculdade Educacional da Lapa
FNE	Fórum Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MT	Mato Grosso
NEAD	Núcleo de Ensino a Distância
OC	Objetos do Conhecimento
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tradução de Programme for International Student Assessment
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAIC	Plano Nacional pela Alfabetização na idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEA	Política Nacional Educacional Ambiental
PNFEM	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
PNUMA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PP	Projeto Político
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PROFCIAMB	Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PSDB	Partido Social Democrata Brasileiro
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PTD	Plano de Trabalho Docente
RJ	Rio de Janeiro
SECAD/MEC	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
SEED	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
SP	São Paulo
TCT	Temas Contemporâneos Transversais
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UICN	União Internacional para a Conservação da Natureza
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura
UNISA	Universidade de Santo Amaro
UT	Unidade Temática

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1:ETIMOLOGIA DA PALAVRA DESENVOLVIMENTO	60
FIGURA 2: ESQUEMA DE DESLIZE (A DERIVA), PROPOSTO POR ORLANDI (2015).	79
FIGURA 3: ESQUEMA DESLIZE (A DERIVA), DA PALAVRA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	119
FIGURA 4: PALAVRAS-CHAVE ENCONTRADAS NO CADERNO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA (ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL).....	122
FIGURA 5:PALAVRAS-CHAVE ENCONTRADAS NO CADERNO DE CIÊNCIAS HUMANAS (GEOGRAFIA – ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL).....	124
FIGURA 6: PALAVRAS-CHAVE ENCONTRADAS NO CADERNO DE CIÊNCIAS HUMANAS (HISTÓRIA – ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL).....	125

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: TERMOS BUSCADOS RELACIONADOS À TEMÁTICA.	75
QUADRO 2: DEZ COMPETÊNCIAS DA BNCC	105
QUADRO 3: UNIDADES TEMÁTICAS (MATÉRIA E ENERGIA) E OBJETOS DE CONHECIMENTO DO CADERNO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA DA BNCC.....	109
QUADRO 4: UNIDADES TEMÁTICAS (VIDA E EVOLUÇÃO) E OBJETOS DE CONHECIMENTO DO CADERNO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA DA BNCC	110
QUADRO 5: UNIDADES TEMÁTICAS (TERRA E UNIVERSO) E OBJETOS DE CONHECIMENTO DO CADERNO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA DA BNCC	112
QUADRO 6: PALAVRAS-CHAVE ENCONTRADAS NO CADERNO CIÊNCIAS DA NATUREZA ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS E FINAIS.)	116

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DA AUTORA	17
2 INTRODUÇÃO	23
3 REFERENCIAL TEÓRICO	39
3.1 RELAÇÃO SOCIEDADE E NATUREZA.....	39
3.2 SER HUMANO, TRABALHO E A SUA PRÓPRIA NATUREZA.....	51
3.3 O (DES)ENVOLVIMENTO NA RELAÇÃO SER HUMANO-NATUREZA	55
3.4 COMO SURTIU O TERMO EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	62
3.4.1 Educação ambiental no contexto escolar	66
3.4.2 Educação ambiental crítica no contexto escolar.....	70
4 METODOLOGIA	73
4.1 UNIVERSO DA PESQUISA	73
4.2 PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS DO DISCURSO	76
4.2.1 Dispositivo teórico e dispositivo analítico da Análise de Discurso	79
4.2.2 <i>Corpus</i> na Análise de Discurso	82
4.2.3 O silêncio como categoria analítica	83
5 ANÁLISE DE DADOS	86
5.1 ESCOLHA DO TEMA DESTA PESQUISA: O LUGAR DO QUAL PARTO ENQUANTO ANALISTA	86
5.2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA MATERIALIDADE DO TEXTO DA BNCC: A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC.....	87
5.3 A INTRODUÇÃO DA BNCC: DO BÁSICO COMUM AO DIVERSIFICADO	96
5.3.1 A educação ambiental na BNCC no caderno de ciências da natureza	107
5.4 MAPEAMENTO REALIZADO NO TEXTO DA VERSÃO FINAL DA BNCC	116
5.4.1 Mapeando palavras-chave no Caderno de Ciências da Natureza	116
5.4.2 Busca palavras-chave no Caderno de Ciências Humanas	123
5.4.3 Síntese da construção textual da BNCC: os sentidos do silêncio da EA	126
6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA – INSTRUMENTO POLÍTICO PEDAGÓGICO QUE PODE AUXILIAR NO PROCESSO ESCOLAR E NA EA	130
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
7.1 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....	134
8 PROPOSTA DE PRODUTO FINAL	135
REFERÊNCIAS	136

1 APRESENTAÇÃO DA AUTORA

Meu nome é Elaine Trindade de Oliveira Ribeiro, sou professora pedagoga, formada no ano 2008 em Normal Superior pela Faculdade Educacional da Lapa – (FAEL), modalidade a distância. Em 2010, concluí o curso de Pedagogia pela mesma Instituição, em parceria com a Universidade de Santo Amaro (UNISA/SP). Concomitantemente, graduei-me o curso de Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais pela EADCON (Ensino a Distância Continuada) - Tecnologia em Educação Continuada. Em 2009, fui aprovada no concurso público para professores das séries iniciais do Estado do Mato Grosso, assumindo o cargo em 2012. Em 2019, finalizei o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, num total de 1.080 horas, em Gestão Escolar, pela Faculdade São Braz. Atualmente, sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Rede Para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB), Setor Litoral, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Sou filha do Estado do Paraná, criada pelo Estado de São Paulo e amadurecida pela vida no Estado do Mato Grosso. Sou neta e filha de agricultores sem seu pedaço de chão. Meu pai, Antônio Trindade de Oliveira, uma pessoa de origem simples, bisneto de negros escravizados trazidos para o Brasil, numa época em que negro era uma mercadoria. Minha mãe, Olinda de Oliveira, neta de índio e de português, bisneta de africanos e portugueses e filha de mineiros.

Minha mãe, mulher guerreira, não teve o direito de escolher seu marido. Dessa união, nasceram dez filhos. Sou a décima filha de um casal de agricultores do café, nasci no dia 28/09/1977, na cidade de Bela Vista do Paraíso. Quando nasci, minha mãe não sabia que nome colocar, assim pediu opinião aos filhos mais velhos. Meu nome foi encontrado em uma cartilha da época do colégio dos meus irmãos mais velhos, que tinham idade de serem meus pais.

Naquele momento, meu pai estava requerendo a aposentadoria Rural. Minha mãe, trabalhou por dois nos serviços na roça, para que, assim, os filhos pudessem estudar. Meu pai repetia a seguinte frase como filosofia “filha minha não precisa estudar”. Ele se dedicava ao trabalho e ao sustento da família, sem sabedoria para aplicar o dinheiro que a família conquistava com muito

sacrifício. Numas dessas negociações, comprou terras por catálogo no estado do Mato Grosso. Cansados das atitudes de meu pai, os filhos mais velhos assumiram a responsabilidade de cuidar da casa e, gradualmente, delegavam ao irmão imediatamente mais novo essa tarefa e iam embora para o Estado de São Paulo. Devido à necessidade de trabalhar para contribuir com a renda familiar, minha mãe me matriculou na Escola Estadual Professor Laerte Ramos de Carvalho, no período noturno. Contudo cultivava o sonho de cursar o magistério. Para isso, vinha pesquisando escolas, porém as condições financeiras não permitiam.

No ano de 1996, aos 18 anos, conheci Roberto Fernandes Ribeiro, com quem fui viver maritalmente. Juntamo-nos com “a cara e com a coragem”, somente com algumas peças de roupas e muito querer estar juntos. Após um ano sem muitas condições de emprego e cansados do trânsito e da violência do estado de São Paulo, resolvemos que tínhamos que mudar de cidade.

Ao receber a visita do irmão que já morava na cidade de Nova Bandeirantes no estado do Mato Grosso, onde se localizavam as terras que meu pai comprara por catálogo. Resolvemos ir embora para uma nova vida naquela cidade. Com o dinheiro da venda de um telefone celular da época, compramos um carro fusca ano 1979, juntamos todos os pertences, que não eram muitos, apenas algumas roupas e panelas e partimos para estrada, rumo ao Mato Grosso.

A viagem foi muito sofrida. Passamos quatro dias na estrada, dentro de um carro tão pequeno, que mal conseguíamos esticar as pernas de tão apertado. Depois de 10 horas no último trecho da viagem, numa estrada de chão entre as cidades de Alta Floresta e Nova Bandeirantes, chegamos, no dia 22 de setembro de 1997, à cidade de Nova Bandeirantes em plena Floresta Amazônica e que, na época, devia ter por volta de dois mil habitantes. Na cidade não havia energia elétrica, somente energia gerada a motor a diesel ou energia de cada vivente com vontade de vencer. Apesar de todas as dificuldades, começou ali a minha realização profissional.

Moramos na casa do meu irmão, que ficava em um sítio na zona rural, a 24 quilômetros da cidade, por três meses. Tudo o que precisávamos como mercado, telefone comunitário via rádio, entre outras coisas, tínhamos que percorrer a pé, um trajeto de 24 quilômetros. Após fazer a troca do carro por

um salão comercial, fomos morar no centro da cidade de Nova Bandeirantes. Ao chegar à cidade, logo procurei a escola para ver a possibilidade de trabalho, e deixei meu nome com o Diretor de Educação do município, Valdomiro Teodoro Cândido. Após alguns dias, ele saiu a me procurar na cidade, pois não havia telefone e nem nome nas ruas para que eu fosse localizada. Quando ele me encontrou, por acaso, eu estava chorando num degrau da escada que ficava na entrada da casa. O senhor Valdomiro viera me convidar para trabalhar na Escola Municipal Ernesto Neiverth. Assim, em 1998, tive a minha primeira experiência como professora das turmas de 5ª série do Ensino Fundamental, no período matutino e do supletivo no período noturno. E, assim, devido à falta de profissionais na cidade, pude atuar em várias etapas do ensino desde o berçário até a antiga 8ª série do Ensino Fundamental. Com o passar dos anos, a necessidade de me capacitar tornou-se cada vez maior. De acordo com a LDBEN 9394/96, em seu artigo 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior [...] (BRASIL, 1996).

No ano seguinte, em 1999, o município fez uma parceria com o Governo Federal e a UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso), implantando no Município de Colíder, a 280 km de Nova Bandeirantes, o curso de graduação NEAD/UFMT - Núcleo de Ensino a Distância – para os professores que atuavam em sala de aula e que ainda não tinham formação superior. Na ocasião, 220 dos 280 quilômetros do percurso, entre uma cidade e outra, não tinha asfalto e, na época das chuvas (novembro a abril), a estrada ficava sem condições de trafegar. Em busca de realizar meu sonho, fiz o vestibular e, de 35 vagas, passei na 6ª colocação. Mas ainda não seria desta vez, pois, numa crise de ciúmes, meu marido pediu pra que eu escolhesse a faculdade ou casamento. Não vendo caminho para realizar meu ideal de ter uma formação superior como professora, procurei envolver meu esposo nos trabalhos voluntários na escola. Com isso, ele chegou até substituir professores, tomando assim, gosto pela educação.

No ano 2000, Roberto, meu companheiro, tornou-se assessor do Diretor Municipal de Educação. Nessa época, prestei concurso para auxiliar administrativo e atuei nas escolas rurais. Foi uma oportunidade única, pois pude conhecer as realidades das escolas rurais e o trabalho maravilhoso dos professores, bem como, as salas de aula onde as carteiras eram tocos de

castanheira e a merenda feita com as frutas e produtos cultivados pelas famílias dos alunos. Assim, eram as escolas de assentamentos: cobertos por lonas, com trabalho multisseriado, planejamento interdisciplinar e muita criatividade, que nos fazem pensar e repensar a ação docente.

Em 2005, Roberto se tornou Secretário Municipal de Educação. Nesta função, viabilizou, para o município, diversos de cursos de graduação a distância, além de ter dado continuidade ao convênio com o NEAD/UFMT. Dessa forma, surgiu a oportunidade de fazer o curso de graduação em Educação Infantil. Neste vestibular, com 35 vagas, fiquei na 11ª colocação. Vi ainda a possibilidade de fazer o curso particular no município, além do curso de formação pelo NEAD/UFMT, que era federal e semipresencial. Ao iniciar os dois cursos, senti as dificuldades de dar continuidade, pois já tinha minha filha pequena, e, devido a problemas políticos, meu esposo, que era o secretário, renunciou ao cargo. Sem condições de arcar com as despesas das viagens para Colíder-MT, que eram quinzenais, novamente tive que desistir do curso NEAD/UFMT. Mas não desisti, optei por fazer a formação a distância pela FAEL (Faculdade Educacional da Lapa), finalizando no dia 15 de outubro de 2008.

Ao deixar o cargo político, meu marido ficou desempregado e precisei fazer um financiamento para pagar as mensalidades atrasadas e poder colar grau. Como na escola eu não era concursada, fui afastada do setor de educação por três anos. Neste período, trabalhei na secretaria de agricultura, onde pude voltar às minhas origens, a partir do contato com os agricultores da cidade. Com objetivo de proporcionar melhorias à agricultura de subsistência, o Secretário de Agricultura, Sr. Ervi Garbin, delegou a mim a elaboração e implantação do projeto CONAB Agricultura Familiar, juntamente com o Projeto Fome Zero. Assim, foram conquistados recursos para esse fim. Todo alimento comprado pelo projeto era destinado à merenda escolar do município, inclusive às escolas rurais. No ano de 2009, os recursos do projeto beneficiaram 33 (trinta e três) famílias de agricultores que foram incentivados a produzir café.

No ano 2009, fiz meu primeiro concurso público para professores pelo o estado do Mato Grosso, ficando na última colocação. Então, em 2011, fui contratada para trabalhar na Escola Estadual, que hoje tem o nome em homenagem ao senhor Professor Valdomiro Teodoro Cândido, até que o

governo fizesse a minha convocação. No mês de fevereiro de 2012, fui nomeada e assumi o cargo efetivo como Professora da Educação Básica nas séries iniciais no Estado do Mato Grosso.

Durante o tempo em que atuei no Estado Mato Grosso, como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, tive a oportunidade de participar de vários projetos de capacitação e de formação continuada pelo Centro de Formação de Professores – CEFAPRO-MT. No entanto, não me lembro de nenhum projeto voltado à temática Educação Ambiental no contexto escolar. Durante esse período, surgiu a oportunidade de fazer mestrado numa instituição privada na cidade de Alta Floresta, mas eu não tinha condições financeiras. Então, para me confortar, eu dizia: “se for pra fazer um mestrado, tem que ser público!” E sempre pensando positivamente. No entanto, no início de 2017, muitas coisas aconteceram... Por motivo de saúde de minha mãe, fiz a solicitação do processo de permuta entre estados Mato Grosso-MT e Paraná-PR e, assim, com o apoio e a orientação de ambas as secretarias de educação, consegui o benefício e vim cuidar de minha mãe, que requer cuidados especiais.

No mês de junho de 2017, comecei a atuar no Colégio Estadual La Salle, como pedagoga do Ensino Médio e, no ano de 2018, com as turmas do Ensino Fundamental. Nesse mesmo ano, conheci uma professora da UFPR, que ministrava cursos e desenvolvia um trabalho com a temática Educação Ambiental no colégio. Essa professora divulgou o edital do mestrado, do curso PROFCIAMB da UFPR, setor Litoral em Matinhos. Vislumbrei, então, a possibilidade de realizar meu sonho.

Ao trabalhar no Estado do Paraná, no setor pedagógico, senti a necessidade de buscar capacitação e, assim, o mestrado veio como a realização de um sonho e também uma necessidade de rever minha prática no trabalho, que me foi delegado como pedagoga. Graças a um convite de uma pedagoga do colégio La Salle, participei da formatura da turma de Pós-Graduação ANE (Alternativas para uma Nova Educação), e pude, então, conhecer a UFPR Setor Litoral, em Matinhos. Ao chegar lá, percebi um clima diferente dos padrões das universidades tradicionais.

Ao manifestar o meu interesse pelo mestrado, fui prontamente atendida e incentivada pelos diretores do Colégio La Salle. Assim, decidi que tentaria fazer a prova. No ano 2018, fui aceita no curso de mestrado PROFCIAMB.

A relação de pertencimento e de respeito ao meio ambiente sempre esteve presente na minha vida, pois, inconscientemente, sempre busquei desenvolver projetos com a temática Educação Ambiental (EA) no contexto escolar como: (“A importância da água na minha vida”; “Conhecendo o rio Juruena”; Matemática no cotidiano da Laminadora”, excursão para Chapada dos Guimarães). Nessa trajetória de professora pedagoga senti a necessidade de buscar novos conhecimentos acadêmicos, então o mestrado em Ciências Ambientais, via a possibilidade de ampliar meus conhecimentos para assim poder fazer minhas contribuições no contexto escolar.

2 INTRODUÇÃO

Não é novidade que, a partir de 2020, as escolas brasileiras, privadas ou públicas, tiveram que reorganizar seus projetos político pedagógicos fundamentados no atual texto da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC). Cabe aqui a pergunta: O que é a BNCC? Por que ela tem sido alvo de tantos debates entre professores, pesquisadores e sociedade civil organizada? Sabemos que a BNCC é um documento de caráter normativo, cuja finalidade é colocar em prática o disposto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB), no Plano Nacional de Educação (PNE) e nas Diretrizes Nacionais de Educação (DNE). A BNCC “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

De acordo com a BNCC, o conceito de aprendizagens essenciais é definido ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Ele deve, assim, aspirar a promover e assegurar aos estudantes, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de dez competências gerais. Também deve garantir o mínimo das aprendizagens em todo o país e respeitar os princípios da diversidade, igualdade e equidade na oferta da educação para todos os estudantes.

A BNCC descreve as aprendizagens essenciais a serem garantidas em três etapas da Educação Básica, de forma que, na Educação Infantil, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos, por faixa etária a fim de que sejam garantidos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças dessa etapa. (BRASIL, 2018, p. 24). No Ensino Fundamental, são definidas habilidades que devem ser desenvolvidas a cada ano (ou bloco de anos) pelos alunos, para garantir o desenvolvimento, ao longo de toda a etapa, de competências específicas de área e componentes. Essas competências específicas, por sua vez, explicitam como as dez competências gerais se expressam nas áreas e nos componentes da etapa, (BRASIL, 2018, p. 27). No Ensino Médio, também são definidas as habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a etapa. Nesse contexto, o documento tem o foco no desenvolvimento integral do aluno que

engloba as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural, (BRASIL, 2018, p. 33).

Assim, ela traz a premissa para a organização de práticas pedagógicas, considerando as especificidades locais e buscará também contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8).

As dez competências, que reúnem os direitos de aprendizagem citados na normativa, devem ser trabalhadas de forma integrada às habilidades, relacionando-as com diversas formas de aprendizados e oferecendo aos alunos várias formas de valorizar, exercitar, agir, conhecer, demonstrar, participar, compreender, argumentar e utilizar o conhecimento no espaço escolar e outros ambientes. Com base no documento, as competências gerais são as seguintes:

- 1) Conhecimento (para entender e explicar a realidade, valorizar e utilizar os conhecimentos, historicamente construídos, sobre o mundo físico, social, cultural e digital);
- 2) Pensamento crítico, científico e criativo (para exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as abordagens das próprias ciências, investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas);
- 3) Repertório cultural (valorizar práticas diversificadas, manifestações e produções artísticos-culturais);
- 4) Comunicação (utilizar diferentes meios e linguagens: matemáticas, artísticas e científicas em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo);
- 5) Cultura e comunicação digitais (comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos de tecnologias digitais e exercer protagonismo na vida pessoal e coletiva);
- 6) Cidadania e projeto de vida (apropriar-se de conhecimentos e experiências que possibilitem entender as relações do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas aos exercícios da cidadania ao seu projeto de vida pessoal e coletiva);
- 7) Argumentação (para formular, negociar, defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, com posicionamento ético em relação consigo mesmo, com os outros e com o planeta);
- 8) Autoconhecimento e cuidado consigo mesmo (cuidar da saúde física, emocional e ter a capacidade para lidar com elas);
- 9) Empatia e colaboração (exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação);

10) Saber se relacionar com o mundo e com a sociedade (agir pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação) (BRASIL, 2018, p. 9–10).

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino têm a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais, acima descritas, estabelecidas no documento normativo. De acordo com ele, na sua página 19, caberá aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar, aos currículos e às propostas pedagógicas, a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global (BRASIL, 2018, p. 19). Afirmar-se que os temas a serem abordados, em cada uma das instâncias mencionadas, devem atravessar e integrar todas as disciplinas do currículo das instituições escolares de modo singular, ou seja, de acordo com as particularidades de cada região.

Nesse contexto, nos perguntamos, qual é o lugar da Educação Ambiental na BNCC? Observando a Lei nº 9.795/1999 no Capítulo I, Artigos 02 e 03 (BRASIL, 1999), ela afirma:

Art. 02 “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”;

E no Art. 03 “Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental”, assim deve ser considerada como essencial e permanente em todo o processo educacional (BRASIL, 1999).

Nunca foi tão necessário pensar a Educação Ambiental (doravante EA) como atualmente. Vivemos em um mundo onde a preservação do ambiente é uma questão de sobrevivência. De acordo com as Organizações das Nações Unidas (ONU, 2011), somos 7,7 bilhões de pessoas no Planeta, número que tende a crescer e alcançar proporções ainda maiores nas próximas décadas. Junto com o crescimento, já vivenciamos problemas ambientais severos, tais como, produção excessiva de resíduos, poluição atmosférica, contaminação de rios e mares, lixo nos oceanos, que colocam a vida marinha em perigo, aquecimento global e, como consequência deste, o derretimento das calotas polares, caça ilegal, contrabando de animais, devastação das florestas,

queimadas, entre outros. O meio ambiente sofre com as irresponsabilidades do ser humano.

Para onde estamos caminhando? Quando esquecemos que somos natureza, estamos nos desconectando do meio ambiente, criando uma ruptura com o planeta e com a vida. Nós ainda não aprendemos que devemos orientar nossos filhos para a importância de cuidar do planeta, do meio ambiente e preservar a natureza. Precisamos refletir sobre nossa relação com a natureza, lembrando sempre que também somos parte dela, já que cuidar da natureza é cuidar da nossa vida.

Na busca de uma convivência mais harmônica com a natureza, a EA se faz necessária. Para isso, mudanças de atitudes e paradigmas, compreendendo a relação com o meio, o funcionamento dele e buscando relações mais conscientes que promovam o equilíbrio na relação entre natureza e ser humano são imprescindíveis. Assim, a EA deve estar presente em todos os contextos da formação humana, sejam eles sociais, culturais, históricos, econômicos e/ou políticos. Ela poderá ser uma grande aliada na formação do cidadão planetário, preocupado com a conservação e preservação das diversidades e das formas de vida da Terra.

Nossos pais e nossos avós pensavam que a Natureza era infinita, porém cuidavam dela. Hoje nossos filhos perderam essa conexão com a natureza, pois moram em cidades. Por isso, ao longo dos anos, e com a crescente urbanização do ser humano, espaço e tempo diminuíram, caracterizando, assim, mudança na relação e valores na conexão com a natureza.

Eles aprendem essas problemáticas na escola e dialogam a respeito do conhecimento adquirido com a família. Se o conhecimento é uma troca que é iniciada no seio da família e se complementa no contexto escolar, é na escola onde se aprende os conceitos de EA. Esta educação deve ser iniciada na mais tenra idade, desde o berço de cada família e continuando na escola, no início da escolarização, na Educação Infantil. As crianças são sementinhas do conhecimento, e, com esse pensamento, devemos semear coisas boas para as gerações futuras.

De acordo com Tiriba (TIRIBA, 2017), em pesquisa realizada em Centros de Educação Infantil de Blumenau/SC, o distanciamento da natureza é

o que caracteriza as rotinas institucionais e vai na contra mão de uma conexão com a natureza. A autora evidencia que, muitas vezes, as crianças são recebidas nas instituições de Educação Infantil em salas fechadas, com janelas que poderiam fazer um contato maior com o espaço exterior, contudo não estão acessíveis ou não existem e no espaço dos pátios, em sua maioria, predominam o cimento e brita. Assim, constatou que “as razões do distanciamento relacionam-se com a identificação dos elementos do mundo natural com a sujeira, a desorganização, a doença, o perigo” (TIRIBA, 2017, p. 76).

É necessário ensinar o cuidado, o respeito, o pertencimento à natureza e a valorização da vida, de modo constante e gradativo, para que essas crianças se tornem cidadãos mais conscientes de sua relação com o meio ambiente.

Assim, a EA no contexto escolar deve abranger todos os envolvidos no processo educacional, não sendo uma exclusividade de docentes de Ciências e Biologia, como muitos erroneamente pensam. Ela deve propiciar a aquisição de conceitos que promovam mudanças de atitudes, tornando as crianças sujeitos críticos e conscientes, que refletem suas ações em situações que envolvam a relação deles com o meio em que vivem, com a natureza e com o ser humano de forma local, regional e global, buscando a relação de conexão de pertencimento de equilíbrio e amor à vida.

Quando a EA estava começando a ser discutida com mais profundidade, nos diversos setores da sociedade, e esta discussão se encaminhava para a abordagem de uma Educação Ambiental Crítica, ou seja, uma EA que, para além dos modismos, produzisse uma mudança de atitudes, a começar pelas gerações mais jovens, a classe educadora recebeu o documento que serviria de base para as que instituições escolares elaborassem seus projetos políticos pedagógicos, mas que omite a EA. A grande surpresa foi que o texto, à luz de diversas análises, parece negligenciar a temática ambiental como um todo.

Em consequência desta particularidade do texto da normativa, qual seja, a ausência da EA como tema valorizado no documento, as escolas poderiam deixar de fazer constar em seus documentos reguladores a temática ou não darem ênfase ao assunto, uma vez que, implicitamente, estariam

desobrigadas pelo próprio documento oficial. A prova disso é que o termo EA aparece uma única vez no texto da BNCC, na página 19, quando cita a Lei 9.795/99, como parte dos temas contemporâneos, lembrando que o documento contém 600 páginas. É dentro desse contexto, que se insere o problema desta pesquisa: **qual foi o âmbito de abrangência que se quis dar ao tema EA, e de que forma foi contemplada a temática EA, na versão final do documento BNCC?**

A BNCC, afirma o seu compromisso com a educação integral, onde o aluno seja protagonista no seu processo de ensino, “[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, [...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver” (BRASIL, 2018, p. 14–15). E é nessa perspectiva que surgem algumas perguntas: **será que os autores da versão final da BNCC consideram essencial estudar EA? Como a EA está presente na BNCC? E como a EA poderá chegar ao processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar?**

Percebendo a importância do tema e a emergência de se trabalhar a temática EA no contexto escolar, não perdendo de vista a formação crítica de futuros cidadãos, é que o objetivo geral desta pesquisa se define que é **analisar no próprio texto do documento e compreender de que forma a EA foi (ou não) contemplada na BNCC, por meio de pesquisa documental e bibliográfica.**

Observamos que, do ano de 2017, até o momento, foram realizadas diversas pesquisas referentes a esta temática. Para responder à pergunta supracitada, nós nos debruçaremos nos trabalhos de Behrend, Cousin e Galiuzzi (2018); Marques, Raimundo e Xavier (2019), Oliveira e Neiman (2020); Barbosa, De Oliveira (2020), Silva e Loureiro (2019) e (2020).

Os autores Oliveira e Neiman (2020, p. 37), em seu artigo intitulado “A Educação Ambiental no âmbito do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular”, publicado na Revista Brasileira de Educação Ambiental- (REBEA), realizaram uma análise dos documentos curriculares oficiais, que tratam da Educação, PCNs (Parâmetros curriculares nacionais) e BNCC, com objetivo de verificar se houve avanços ou retrocessos na inserção da temática EA em seus textos.

Ao percorrem a linha do tempo dos documentos acima citados, os autores concluem que houve um “silenciamento” de vozes que, por ora, ainda nem se apropriaram do discurso em defesa da natureza, ou seja, estudantes que, sujeitos aos currículos impostos pelas escolas e professores, veem-se privados da possibilidade de ter acesso ao conhecimento de temas que promovem a consciência ambiental e que estão ausentes dos documentos oficiais orientadores do trabalho pedagógico. Assim:

(...) Ficou evidenciado um retrocesso ante toda a regulamentação anterior, mesmo após diversos debates sobre os documentos preliminares da BNCC, nos quais especialistas citaram **a ausência** de temas transversais. O governo ignorou o assunto e publicou um documento com esta grande ausência. (OLIVEIRA; NEIMAN, 2020, p. 50). (O negrito é nosso).

A despreensão do tema antecipa o cenário de descaso e agressão que o meio ambiente sofrerá nas mãos das gerações de futuros líderes sociais, que hoje frequentam os bancos escolares e são privados dessa consciência ambiental, que deveria ser apresentada em forma de componente curricular. Discutem-se, aqui, as consequências de tomadas de decisões políticas de hoje, mas que terão reflexo no trato com o planeta no futuro, pelas novas gerações.

Silva e Loureiro (2020), na pesquisa de pós-doutorado de Silva, intitulada “As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental”, publicada na Revista Ciência & Educação, em seu texto introdutório, já citam trabalhos que abordam o questionamento do espaço reservado à EA na BNCC, desde a elaboração das primeiras versões do documento. Por meio de entrevista semiestruturada, os autores fazem uma análise textual discursiva e buscam categorizar as vozes de professores-pesquisadores do campo da educação ambiental, sobre a BNCC. Os entrevistados, que em sua maioria, possuem títulos de mestrado e doutorado, apresentaram críticas ao documento, que traz em seu texto uma educação voltada para a formação ao mercado de trabalho. Eles afirmam:

O espaço reservado à EA na BNCC vem sendo questionado desde as versões anteriores nos trabalhos de Andrade e Piccinini (2017), Santinelo, Royer e Zanatta (2016) e Wutzki e Tonso (2017). Para estes, as versões da BNCC não abordam a EA de forma crítica e com profundidade sobre as abordagens socioambientais. O que leva a um **total silenciamento** do que é discutido e produzido pelo campo no Brasil (OLIVEIRA; NEIMAN, 2020, p. 3). (O negrito é nosso).

Concluíram que a Base aborda a questão ambiental de modo instrumentalizado e dissociado das questões sociais e que, devido à ausência de abordagens críticas sobre a temática, evidencia a partir de qual ponto de vista o meio ambiente é considerado pelos governantes atuais. Essa ausência favorece temas ligados à preservação e conservação da natureza, sem abordar, contudo, os problemas ambientais de forma crítica, promovendo ideias sobre sustentabilidades vinculadas ao desenvolvimento e à mudança comportamental, sem questionar, repensar ou transformar a forma como o modelo capitalista explora a natureza.

O artigo seguinte observa outra possibilidade de análise do texto da normativa que leva em conta a tendência dos autores da BNCC de diluir o sentido do termo EA como algo superável no nível social, como a criação de uma consciência, eximindo a escola da função de formar cidadãos críticos e atuantes nas questões ambientais. Para Barbosa e Oliveira (2020), no artigo “*Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular*”, publicado na Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA, partindo de uma análise documental crítica da BNCC, buscaram compreender, qual o lugar reservado à temática EA na BNCC. Assim os autores, ao fazerem as análises e reflexões com teóricos do campo de estudo, apontaram que o documento aborda o “termo EA, mas que este está vinculado ao prefixo sócio,”:

[...] Podemos observar que a BNCC **não cita** a Educação Ambiental como princípio necessário para o desenvolvimento das competências gerais e habilidades no Ensino Fundamental, mas faz referência à promoção da consciência socioambiental e do consumo responsável. Neste sentido, há uma **exclusão** do conceito de Educação Ambiental, [...]
[...] as questões ambientais citadas neste documento, fazem referência aos seguintes termos: consciência socioambiental; consumo responsável; conservação ambiental; diversidade ambiental; qualidade ambiental; qualidade de vida socioambiental; sustentabilidade socioambiental; degradação ambiental; equilíbrio ambiental; conservação ambiental (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020, p. 326). (O negrito é nosso).

Como podemos verificar de acordo com as afirmações dos autores, o termo EA não é citado no texto da BNCC, mas, o documento traz em sua composição um conjunto determinado de palavras para reportar-se à temática, porém em momento algum utilizam o termo Educação Ambiental. Assim, os autores concluem que: “esta exclusão desconsidera o processo histórico de lutas dos movimentos ambientalistas, dos povos tradicionais e de outros grupos sociais que se dedicam às causas ambientalistas e pela construção de políticas públicas, (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020, p. 326–329) e:

[...] torna-se necessário que a Educação Ambiental tenha significado na escola, integrando o Projeto Político-Pedagógico, a formação continuada dos professores e os processos de planejamento docente (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020, p. 326–329).

É importante observar que há um fio condutor que aproxima os diversos textos aqui analisados. Em todos, parte-se da ausência de referências à educação ambiental na normativa, e os atores a seguir advertem para o silenciamento da escola por meio de seus documentos reguladores.

O Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – RS, organizou uma Edição Especial X - EDEA (Encontros e Diálogos com a Educação Ambiental, onde se encontra o artigo dos autores Behrend, Cousin e Galianzi (2018), cujo título é “Base Nacional Comum Curricular: o que se mostra de referência à educação ambiental?”, traz o resultado de uma pesquisa documental. Seu objetivo é investigar a inserção da EA na última versão da BNCC para etapas Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF). Os autores, ao constatarem a ausência do termo EA, categorizaram as discussões utilizando palavras-chave: “conservação ambiental, diversidade ambiental e qualidade ambiental”. Eles observaram que “[...] a Educação Ambiental apresentada na BNCC reforça as vertentes naturalista e conservacionista, orientada pela conscientização ecológica. [...]”, (p. 86). O texto afirma que:

[...], a EA na BNCC limita-se às áreas das Ciências da Natureza e da Geografia, a partir de conteúdos e conceitos que são organizados em unidades temáticas. Essa observação demonstra a compartimentalização da EA, sendo apresentada reduzidamente de forma fragmentada, ao contrário do que assegura a legislação vigente. Diante do exposto acreditamos que a EA vem **perdendo espaço** na disputa por um currículo nacional para Educação básica, este fato nos parece intencional, na medida em que o ocultamento da EA propicia o silenciamento dos professores e dos estudantes (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018, p. 86). (O negrito é nosso).

Os autores, ao apontarem a fragmentação de conteúdos e a compartimentalização da EA e limitação das áreas abordadas, demonstram, mais uma vez, que a BNCC se distancia da educação integral, conforme consta em seu texto introdutório. A temática pode ser trabalhada por todas as áreas do conhecimento, buscando fazer cumprir um dos objetivos da Lei 9.795/99 (BRASIL, 1999), que diz:

[...] Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, **todos têm direito à educação ambiental**, incumbindo:
 III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
 [...] Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental:
 I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; [...] (BRASIL, 1999). (O negrito é nosso).

Ao final da pesquisa, Behrend, Cousin e Galiazzi (2018, p. 86), concluem que a EA vem perdendo espaço no documento BNCC e, quando a temática é encontrada, o termo apresenta uma vertente naturalista e conservacionista, e as discussões relacionadas às questões socioambientais são apresentadas numa perspectiva meramente ecológica. De acordo com os autores, a partir da análise das categorias emergentes (palavras-chave), a EA na BNCC, apresenta em seu texto uma das vertentes da corrente naturalista, predominantemente ecológica e conservacionista. Essa visão tradicional de EA tem como característica comum o abandono parcial ou total dos aspectos sociais, políticos e culturais, que deveriam acompanhar tanto a ecologia como a sustentabilidade. Essa análise mostrou também que no documento “a EA se limita às áreas das Ciências da Natureza e Geografia, a partir da organização dos conteúdos em unidades temáticas”. Demonstrando a compartimentalização da EA, apresentando de forma reduzida e fragmentada, bem como de forma contrária, o que assegura a legislação vigente. Concordando com Santinelo,

Royer e Zanatta (2016, p. 113–114), quando os autores apontam que “os conteúdos relacionados à Educação Ambiental, continuarão sendo pouco trabalhados e fragmentados, assim como ocorre no sistema vigente, nos moldes cartesianos”. Assim, os autores concluem que fica evidente, a importância de se consolidar a temática EA no contexto escolar de forma interdisciplinar, onde possa abranger as questões sociais, históricas econômicas, políticas e culturais, numa perspectiva crítica, emancipadora e transformadora em todas as etapas do ensino.

O rigor da pesquisa científica deixa patente a tendência da BNCC de esvaziar a potencialidade da Educação Ambiental como conteúdo a ser tratado nas diversas disciplinas em suas especificidades. Assim, quando limita a abordagem do tema às ciências da natureza e geografia, por exemplo, tira a importância do termo e a relevância das discussões advindas das demais disciplinas, já que não se pode dissociar o ser humano do ser natural. Estar no mundo é também ser natureza. À escola cabe levar ao estudante a educação integral e não a que satisfaça a interesses momentâneos de grupos.

No artigo científico publicado na revista quadrimestral Interfaces da Educação e editada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)-Unidade Universitária de Paranaíba, os autores Marques, Raimundo e Xavier (2019), com a pesquisa *“Educação Ambiental: Retrocessos e contradições na Base Nacional Comum Curricular”* buscaram compreender o processo de inserção ou ocultamento da EA na BNCC e no currículo escolar e também apontar elementos para enfrentar as contra reformas da educação brasileira.

Os autores utilizaram como metodologia a pesquisa qualitativa com característica exploratória e análise textual discursiva para compreensão do *corpus*. Assim, ao analisarem as unidades de significado da categoria Temática Ambiental, elencaram as seguintes *palavras-chave*: “*conservação ambiental*”, “*diversidade ambiental*” e “*qualidade ambiental*”. A análise das unidades de significados mostrou o predomínio das correntes naturalista e conservacionista. Evidenciaram também que:

[...] as discussões acerca das questões socioambientais são apresentadas na BNCC na **perspectiva ecológica**, sem problematizar a EA enquanto um campo político que atua criticamente no equilíbrio das relações de poder. Apesar disso, a BNCC não apresenta nenhuma mudança significativa para o fortalecimento da Educação Ambiental no cenário da Educação nacional. (MARQUES; RAIMUNDO; XAVIER, 2019, p. 464). (O negrito é nosso).

Perceberam também que a temática *“limita-se a específicos anos das áreas das Ciências da Natureza, Linguagens e da Geografia, a partir de conteúdos e conceitos que são organizados em unidades temáticas”* (MARQUES; RAIMUNDO; XAVIER, 2019, p. 464). Dessa forma, percebe-se uma fragmentação dos conteúdos. Para os autores, a EA perdeu um importante espaço no currículo nacional para Educação Básica. Eles acreditam ainda que este fato parece intencional, pois, ao constatarem o ocultamento da EA nos documentos educacionais, concluem que isso poderá contribuir para o silenciamento dos professores e dos estudantes no contexto escolar. Concordando assim com a análise do artigo dos autores Oliveira e Neiman (2020).

Silva e Loureiro (2019), em *“O sequestro da Educação Ambiental na BNCC (Educação Infantil - Ensino Fundamental)”*, artigo de análise documental da BNCC, apresentado pelos autores no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - (ENPEC), evento bienal promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – (ABRAPEC), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal/RN, utilizaram a metodologia da Análise Textual Discursiva, com o objetivo de compreenderem as implicações sobre o esvaziamento da EA em favor da EDS (Educação para o Desenvolvimento Sustentável) e EpS (Educação para Sustentabilidade), que re-contextualizam a temática ambiental na BNCC. No texto introdutório, os autores explicam o desaparecimento do termo EA na BNCC, o qual foi substituído por outros termos como: EDS/EpS, como é descrito na Agenda 2030.

A Agenda 2030 é um plano de ação que representa um conjunto de programas, ações e diretrizes que orientam os trabalhos das Nações Unidas (ONU) e de seus países membros rumo ao desenvolvimento sustentável.

O professor Christiano Nogueira em esclarecedor artigo intitulado “A educação para o desenvolvimento sustentável e as concepções de Educação Ambiental no Brasil: possíveis aproximações” afirma:

Elaborado como referência de uso dos recursos naturais, o conceito de DS foi declarado de forma oficial na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano em 1972 em Estocolmo, Suécia. Em sua concepção, está relacionado à capacidade de utilização dos recursos naturais pela humanidade sem comprometer as gerações futuras, isto é, utilizar os recursos naturais com responsabilidade aliado ao DS sem comprometer o futuro da humanidade. O Relatório Brundtland, em 1987, o formalizou e tornou de conhecimento público mundial e a Eco 92, no Rio de Janeiro, o utilizou como uma referência ao concentrar esforços para atender suas premissas. Como resultado da Rio 92, a Unesco ficou com a responsabilidade de coordenar as ações educativas com vistas ao DS conhecidas como EDS. Entretanto o DS segundo estes documentos não apresenta de forma clara quais os encaminhamentos que permitam efetivamente colocá-lo em prática bem como a comunidade internacional dificilmente reconhece que as ações e medidas atuais sejam suficientes de forma prática para o DS (NOGUEIRA, C., 2018, p. 1–2).

A Agenda de 2030 da ONU entende planeta, pessoas, prosperidade, paz e parceria como áreas cruciais para o desenvolvimento saudável da vida e determina os objetivos a serem atingidos até 2030 para a erradicação dos maiores problemas socioambientais, por isso, é um plano que pretende ser abrangente visando incluir as pessoas, o planeta e promover a prosperidade. Assim, seus pressupostos buscam fortalecer a paz universal com mais liberdade e reconhecem que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável, ou seja, o desenvolvimento dentro das condições que o nosso planeta oferece e sem comprometer a qualidade de vida das próximas gerações (PNUD, 2021).

O plano reúne 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, a serem alcançadas pelos países membros até o ano de 2030. Todos os países e todas as partes interessadas, atuando em parceria colaborativa, se comprometeram a implementar a Agenda 2030 (PNUD, 2021).

As diversas análises presentes nos artigos de referência para este texto contribuem para um entendimento mais amplo da extensão das consequências das escolhas das palavras, pinçadas de forma cirúrgica, para a

construção dos documentos que orientam a elaboração dos programas de ensino, dos currículos e planos de aula. Assim, Silva e Loureiro (2019, p. 6), chamam a atenção para duas palavras conferidas no texto do documento BNCC: *sustentável e sustentabilidade*. Segundo os autores, elas não fazem encadeamentos com termos como: *“histórica/social/econômica/cultural, que materializam os problemas ambientais”*. Apontam ainda que as duas palavras conferidas, remetem a outros termos como: “consumo consciente, consumo responsável, bem comum e trabalho são interligadas a tais temas”, que não são explicados ao longo do texto e, também, sem fazer considerações críticas ou explicitações sobre a dimensão que ocupam em uma sociedade. Nessa perspectiva, para os autores, ficou evidenciada a ausência crítica dos problemas ambientais, o esvaziamento da EA na produção do texto do documento BNCC.

Assim, é de suma importância buscar compreender o processo de inserção, ocultamento ou silenciamento da temática EA, na BNCC e no currículo escolar e também apontar elementos que possam contribuir para a continuidade das discussões e debates a respeito dos problemas ambientais no contexto escolar.

A partir da leitura dos artigos acima, é possível reuni-los em cinco categorias, no que diz respeito à perspectiva com que os diversos autores abordaram o tema EA no texto da BNCC, que são: *“Ausência ou perda de espaço do termo EA”*, *“Ausência da consciência crítica das questões ambientais”*, *“Polissemia do termo EA”*, *“Silenciamento do termo EA”* e *“Predomínio das vertentes naturalista e conservacionista”*.

Os artigos da primeira categoria constataram de forma unânime a ausência do termo EA na BNCC; já os da segunda categoria, ao todo cinco artigos, evidenciaram que, no texto do documento BNCC, nota-se a ausência da consciência crítica das questões ambientais; quatro artigos demonstraram que a temática EA foi referenciada por outros termos no texto da versão final do documento BNCC; três artigos evidenciaram o silenciamento do termo EA no documento BNCC; finalmente, somente dois deles chamam a atenção para o fato de o texto do documento BNCC apresentar o predomínio das vertentes naturalista e conservacionista.

A professora Vanessa Marion Andreoli, em sua tese intitulada “A Educação Ambiental no contexto dos colégios estaduais na Ilha do Mel/PR – currículo, ação docente e desenvolvimento comunitário, debruça-se sobre o processo de inserção da Educação Ambiental na educação básica, como o objetivo de analisar quais são as relações entre educação ambiental, currículo e o desenvolvimento comunitário local. Essa perspectiva da Educação Ambiental dialoga com esse trabalho na medida em que examina o papel dos documentos oficiais e a realidade da prática pedagógica.

Analisando especificamente a questão da inserção da Educação Ambiental no currículo escolar, a visão conservacionista dos movimentos ambientais dos anos 60 teve como resultado “um visível desequilíbrio entre ‘educacional’ e o ‘ambiental’, ou melhor dizendo, um questionável sentido ‘educativo’ nas ações e formulações que caracterizam como ambientais” (LOUREIRO, C. F., 2004, p. 15). Essa visão não possibilitava uma reflexão mais profunda sobre as consequências dos processos sociais que estavam instaurados na dinâmica da sociedade. Tristão (2007, p. 10) observa o evidente desencontro entre leis/programas que tratam da Educação Ambiental e as que tratam da educação de modo geral: “uma não faz referência à outra, as leis que regem a educação ambiental não se inserem nas leis da educação e vice-versa” (ANDREOLI, 2016, p. 112).

Assim, pelos motivos relatados acima, o objetivo desta pesquisa é analisar o texto da normativa e compreender de que forma a EA foi (ou não) contemplada no documento BNCC. Nossos objetivos específicos são: a) Buscar em artigos, dissertações e teses elementos que evidenciem a ausência da temática no texto da versão final BNCC; b) Mapear o texto do CCN (Caderno de Ciências da Natureza, porém ao analisar primeiramente o caderno das CN, surgiu a curiosidade em saber se ocorre a ausência também no caderno CH), dentro da versão final da BNCC, para identificar possíveis referências à temática ambiental; c) Observar, sob a ótica da AD, qual o sentido do silêncio do tema na BNCC e as suas possíveis consequências na elaboração dos currículos escolares e, por fim, d) Elaborar uma proposta de sequência didática, objetivando auxiliar os professores da Educação Básica no trabalho com a EA.

A opção de elaborar um trabalho prático que auxilie os professores leva em conta a urgência desta temática nos dias de hoje e oferecer uma proposta para incluir a EA em situações do dia a dia dos alunos. Desse modo,

apresentaremos um modo de relacionar o tema ao meio em que vivem, debatendo e propondo reflexões que visam a estimular o raciocínio e a visão crítica dos estudantes, para que possam disseminar o aprendizado na escola, em casa e na comunidade escolar.

Ao perceber a ausência da temática do documento, surgem muitos questionamentos, bem como: a) A ausência do tema da EA serve ao propósito discursivo de desconstrução do cuidado com o meio ambiente nos currículos escolares? b) A quem interessa o silenciamento do termo EA? Para isso, recorreremos aos autores que se ocuparam do mesmo tema, para bem fundamentar o ponto de vista aqui defendido. O *documento* normativo BNCC, versão final (homologado em 2017 para EI e EF e 2018 para EM), serviu de base para esta pesquisa que utilizou a metodologia documental e bibliográfica, produzindo, assim, o *corpus*, resultado do mapeamento de palavras-chave, feito prioritariamente no Caderno de Ciências da Natureza (CCN) e com uma breve verificação das quantidades das palavras-chave no Caderno de Ciências Humanas (CCH).

Para a fundamentação teórica vários autores foram fundamentais na realização desta pesquisa: Isabel Cristina Moura de Carvalho, Mauro Grün e Rachel Trajber (2006), Carlos Frederico B. Loureiro (2012), Carlos Walter Porto Gonçalves (2005), Jared M. Diamond (2005), Nogueira (2018), Sauv   (2005), Alberto Acosta e Tadeu Breda (2016), Andreoli (2016).

Para a Metodologia, foi utilizada a pesquisa documental e bibliográfica fundamentada na autora Maria C. de Souza Minayo, na fase inicial de caráter qualitativa, que contribuiu para o delineamento investigativo necessário para a constru  o do *corpus* da pesquisa. Para a análise do *corpus* do documento BNCC e conclusão da pesquisa foram utilizadas as obras de Eni P. Orlandi (2015), "Análise de Discurso: princípios e procedimentos" e "As formas do silêncio: no movimento dos sentidos" (ORLANDI, 2007) e Ferrari (2008, 2017). Na vertente francesa, as autoras oferecem contribui  es sobre as possibilidades de observar, no texto da normativa, os diversos discursos presentes nas entrelinhas e nos colocam em estado de reflexão sobre as possibilidades de abordagem do texto e de sua linguagem.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 RELAÇÃO SOCIEDADE E NATUREZA

A humanidade perpassou por muitos caminhos na sua relação com a natureza. Nessa trajetória de sobrevivência, o ser humano necessitou extrair da natureza ativa e intencionalmente Bens Naturais¹, gerando reações impactantes e desastrosas e provocando danos irreversíveis ao planeta. A relação ser humano-natureza, com o passar do tempo, foi se modificando e produzindo ações não mais de contemplação e respeito, mas sim de dominação e manejo para o proveito do ser humano.

Na busca de entender a relação sociedade-natureza é fundamental refletir sobre o que a Filosofia tem a nos ensinar, a fim de que possamos encontrar um caminho para despertar o interesse pela temática da EA nas gerações futuras.

Muitos autores, ao longo da história, ocuparam-se da questão da relação do ser humano com a natureza. O livro “Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental”, que é o vigésimo sexto volume da Coleção Educação para Todos, publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC), em parceria com a UNESCO, organização de Carvalho, Grün e Trajber (2006), apresenta diferentes autores que se ocuparam do tema e escreveram a respeito da relação ser humano-natureza sob diversas perspectivas, entre eles podemos citar: Aristóteles, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Bacon, Descartes, Espinosa, Marx, Vygotsky, Paulo Freire entre outros.

As contribuições teórico-conceituais desses autores, a partir de uma revisão do pensamento filosófico de cada um, e considerando o momento histórico em que estavam inseridos, podem nos oferecer momentos de questionamentos e reflexões, sobre o pensamento vigente na época e sobre a nossa relação e conexão com a Natureza também.

¹ Grifo da autora (2020). O esgotamento de alguns recursos naturais pode ser um grande problema e, por isso, a sua conservação é de elevada importância, compreendendo assim que Recursos Naturais são: “Bens Naturais”.

A obra apresenta, inicialmente, a visão dos primeiros filósofos e sábios gregos, chamados de filósofos Pré-Socráticos, que viveram por volta do séc. VI a.C. No artigo “Os Pré-socráticos: os pensadores originários e o brilho do ser”, escrito por Nancy Mangabeira Unger, a autora nos apresenta os pensadores que formularam originalmente uma explicação racional para o mundo, sem recorrer ao sobrenatural. Alguns aspectos comuns podem ser apontados, entre eles, o fato de que eram estudiosos da natureza; o pensar na totalidade do mundo e o pensar a partir dos conceitos como *physis*, *ethos* entre outros (CARVALHO; GRUN; TRAJBER, 2006).

No contexto dos primeiros filósofos, o pensamento a partir da *Physis*, significa pensar no conjunto de todas as coisas naturais que existem. A palavra também significa origem, compreensão da totalidade do cosmos, dos deuses, do animado e do inanimado, do comportamento do ser humano e da sabedoria.

No livro: “Os (des)caminhos do meio ambiente” Carlos Walter Porto Gonçalves (2005) realiza uma breve contextualização das condições histórico-culturais das quais emerge o movimento ecológico, onde cada povo/cultura, constrói seu conceito de natureza e juntamente a isso compõe as suas relações sociais. Para o autor:

[...] o filósofo pré-socrático pensa o ser e a partir da *physis* pode então chegar a uma compreensão de totalidade do real: do cosmos, dos deuses e das coisas particulares, do homem e da verdade do movimento e da mudança, do animado e do inanimado, do comportamento humano e da sabedoria, política e da justiça (GONÇALVES, 2005, p. 31).

Para Gonçalves (2005, p. 31), [...] “é com Platão e Aristóteles que se começa a assistir a certo desprezo pelas pedras e pelas plantas e a um privilegiamento do homem e das ideias”. Assim, o pensamento de dominação empresta características marcantes ao mundo ocidental.

[...] a separação homem-natureza (cultura-natureza, história-natureza) é uma característica marcante do pensamento que tem dominado o chamado mundo ocidental, cuja matriz filosófica se encontra na Grécia e Roma clássicas. [...] a afirmação desta oposição homem-natureza se deu, no corpo da complexa História do Ocidente, em luta com outras formas de pensamento e práticas sociais (GONÇALVES, 2005, p. 28).

De acordo com Carvalho, Grun e Trajber (2006, p. 34–35), Aristóteles teve formação médica, fato que explica seu interesse pela pesquisa empírica e por questões biológicas. O filósofo “concebe a natureza como dotada de uma finalidade, um telos, considerando o ser humano como parte da natureza”. Sua filosofia é de caráter sistemático e analítico, dividindo as experiências humanas em três grandes áreas: “o saber teórico, o saber prático e o saber criativo ou produtivo”.

Há duas características do pensamento de Aristóteles relevantes para a discussão de uma ética do meio ambiente. Em primeiro lugar, sua concepção de que o ser humano deve ser visto como integrado ao mundo natural, como parte da natureza. Em segundo lugar, sua concepção de que o saber técnico (*téchne*) ou instrumental, por meio do qual o ser humano intervém na natureza, ou seja, no meio ambiente, deve ser subordinado à decisão racional e ao saber prudencial (CARVALHO; GRUN; TRAJBER, 2006, p. 37).

De acordo com o texto, a Idade Média é regida pela ideia de que há um princípio do qual dependem o Céu e a natureza, que é o princípio da Razão, ciência das ciências, regra das coisas que nem Deus pode modificar. Santo Agostinho considera a natureza como uma livre criação de Deus. Para Tomás de Aquino, a ideia central da filosofia da natureza é a de que o céu e a natureza dependem da razão e até mesmo “Deus se rege por razões, nem Deus escapa ao princípio de razão” (CARVALHO; GRUN; TRAJBER, 2006, p. 46).

Os autores afirmam que no período Iluminista a tradição foi severamente atacada e Francis Bacon no séc. XVI foi uns dos precursores desta crítica. Para ele, a tradição, seja ela científica, filosófica ou meramente verbal, precisaria ser descartada para que chegássemos à ciência nova. No artigo, “Bacon: a ciência como conhecimento e domínio da natureza” escrito por Antônio Joaquim Severino (2006, p. 14), o autor menciona que: “[...] há um momento muito particular da história ocidental de transição da mentalidade medieval feudal para a inovadora perspectiva da modernidade mercantilista. [...]” “se opõe à centralidade de Deus e desloca o modelo teocêntrico medieval, preparando o caminho para centralidade do mundo e da Razão humana”.

Mas foi com a filosofia Cartesiana que a oposição entre ciência e filosofia se efetivou. Em sua famosa obra, *Discurso sobre o Método*, Descartes

apresenta argumentos teóricos que sustentam a tese da oposição entre “*homem-natureza, espírito-matéria, sujeito-objeto*”, e que se constitui no centro dos pensamentos moderno e contemporâneo. O autor afirma que “é possível chegar a conhecimentos que sejam muito úteis à vida, em vez de uma filosofia especulativa que se ensina nas escolas”. [...] (GONÇALVES, 2005, p. 33). É nesse contexto que a filosofia cartesiana vê a natureza com um objetivo somente de obtenção de recursos com finalidade utilitarista, ou seja, como um **objeto de uso**.

Nesse enfoque, Gonçalves (2005) buscou ainda compreender o modo como a sociedade ocidental construiu o seu conceito de natureza.

A ideia de uma natureza objetiva e exterior ao homem, o que pressupõe uma ideia de homem não-natural e fora da natureza, cristaliza-se com a civilização industrial inaugurada pelo capitalismo. As ciências da natureza se separam das ciências do homem; cria-se um abismo colossal entre uma e outra e, [...] tudo isso não é só uma visão de concepção de mundo [...] (GONÇALVES, 2005, p. 35).

Essa separação humana da concepção de mundo do segmento natural com a Natureza, fortaleceu uma nova visão de mundo, com predominância utilitarista e dominação, associada ao (des)envolvimento. É nessa perspectiva de modernidade e exploração dos bens naturais, que o ser humano vem apresentando comportamentos individualistas e materialistas, produzindo uma concepção de superioridade na relação da natureza-sociedade-cultura. “A questão ambiental parece exigir um novo paradigma onde natureza e cultura não caiam uma fora da outra” (GONÇALVES, 2005, p. 82).

Fortalecendo a argumentação de Gonçalves (2005), o artigo “Descartes, historicidade e educação ambiental”, escrito por Mauro Grün (2006), analisa a importância da compreensão das consequências da filosofia cartesiana que consiste na dominação da natureza. O autor afirma que Descartes é também: “[...] frequentemente lembrado pelo seu exacerbado antropocentrismo e pela célebre frase, muito citada na literatura de Ética Ambiental, que diz que com a aplicação de sua filosofia prática “nos tornaremos Senhores e Possuidores da natureza” (GRÜN, 2006, p. 15).

Na América Latina surgiram, nas últimas décadas, propostas de mudanças no comportamento da sociedade. No livro “O Bem Viver” (ACOSTA;

BREDA, 2016), um dos maiores responsáveis por colocar Direitos da Natureza na Constituição do Equador, tem como objetivo explicar o conceito do Bem Viver e também, faz um alerta a todos os leitores, relatando que o mundo precisa de mudanças radicais e que o ser humano necessita de outras formas de organização social e práticas políticas.

Ao longo do livro, Acosta evidencia a importância de entender as implicações do “bem viver”, que essa ideia não está associada ao bem-estar ocidental. Menciona a urgência de se fazer uma reflexão sobre o comportamento da sociedade e o que essa mudança representa em economia e crescimento para o próprio ser humano. Explica ainda que, inspirada nas lutas indígenas e populares, o “bem viver” ou “buen vivir” é parte de uma longa busca por alternativas para construir esse novo modelo de sociedade. “E que a única certeza é de que a trajetória deve ser democrática desde o início, construída pela e para a nova sociedade. Os seres humanos são uma promessa, não uma ameaça” (ACOSTA; BREDA, 2016, Orelha do livro).

Enrique Dussel, filósofo argentino, apresenta em vídeo Youtube, enviado por C. Paizani, em 31 de maio de 2018, sua intervenção sobre o tema “El buen vivir” - O que é viver bem? Boa vida?” (ENRIQUE DUSSEL - BUEN VIVIR, 2018). Sendo um intelectual crítico do pensamento eurocêntrico contemporâneo, seu pensamento discorre sobre temas como filosofia, política, ética e teologia e tem-se colocado como crítico da pós-modernidade, chamando por um novo momento denominado Transmodernidade. O filósofo fala sobre o conceito do “Buen vivir” e traz alguns importantes elementos para o entendimento a respeito das discussões sobre as questões ambientais. Inicialmente, o autor explica que o conceito de “Buen vivir” se remete ao modo de vida dos povos antigos, os quais entendiam que os seres humanos são frutos evolutivos da natureza e que por isso a natureza seria a mãe de todos. Sendo essa relação tão humanizadora do papel da natureza, era ela também marcada pelo respeito a todos os elementos naturais, propiciando, assim, a harmonia necessária à preservação do meio ambiente que, em resumo seria a preservação da própria raça humana.

Dussel expõe “El buen vivir”, no sentido da nossa cultura e dos povos originários (Astecas, Maias, Quechua e Aymara), que estão espalhados pelo nosso continente há milhares de anos e que até hoje sobrevivem. Eles vivem

uma vida diferente, um projeto de vida onde a existência humana é unificada, o que permite e dá significado para tudo o que acontece diariamente na relação com a natureza. Estes povos praticam uma vida orgânica onde extraem a matéria prima de que precisam, mas somente para consumo, para a sobrevivência, diferentemente do ser humano moderno que esgota os recursos naturais.

Os povos originários têm a concepção da *pachamama*, ou seja, a natureza é a mãe e somos fruto dessa natureza. Para Dussel (2018), “[...] não é apenas uma metáfora, ela realmente é nossa mãe, porque ela tem produzido e somos efeitos [...] e se a natureza sofre os efeitos negativos, sofreremos imediatamente, [...]”. O autor então prossegue estabelecendo um comparativo entre o modo como a sociedade moderna vê a relação com essa mesma natureza. Se para os povos antigos quando a natureza sofre, nós sofremos também, já que somos a continuidade dela, para a sociedade moderna essa visão muda e já não vale o modo de pensar segundo o qual o equilíbrio, advindo do respeito aos limites da natureza, garantiria a sobrevivência de todos.

Para Dussel, esse ser humano dito moderno traz consigo características e pensamentos eurocêntricos², e apresenta um projeto de vida diferente, ou seja, não é o mesmo projeto de vida dos povos originários. E, se comparamos o tipo de vida dos povos originários com a vida do ser humano moderno, veremos que o ser humano moderno perde a conexão com a natureza quando não tem mais contato com plantas, jardins, com a natureza, e que vive em meio ao cimento e à construção, apresentando um projeto de vida muito particular, próprio do ser humano moderno.

Ainda segundo o filósofo, sob o ponto de vista da modernidade, deixamos de olhar a natureza de forma qualitativa e passamos a vê-la de forma quantitativa, primeiro com Newton, onde se passou a ver a natureza sob o aspecto físico/ matemático, o que acarretou a quebra da relação humanizada com a natureza. O efeito dessa mudança de perspectiva se revela na nova

² Pensamento eurocêntrico, ou seja, onde a Europa é o centro da civilização e da modernidade.

relação ser humano-natureza. Agora esse ser humano coisifica a natureza, a enfrenta e a destrói.

Dussel cita também pensadores como Bacon, Descartes, Newton e Galileu, cujos pensamentos evidenciam grande desconexão na relação ser humano-natureza. Por meio deles e de suas contribuições, o ser humano, que é o sujeito, perdeu contato com a comunidade e com a própria natureza. Para eles, a natureza era considerada como um objeto, confrontando assim sujeito e objeto. E com o advento da modernidade e das ciências tecnológicas, o ser humano avançou e realizou grandes invenções com as quais a modernidade começa a descobrir o mundo. Nessa visão física/ matemática dos pensadores supracitados, o ser humano começa a pensar sobre o universo e a organização solar.

No vídeo, o autor ainda chama-nos a atenção para o fato de que, para a Biologia, uma célula é muito mais complexa do que o universo físico, ou seja, considera a natureza de forma qualitativa e propõe outro tratamento, uma vez que somos todos seres vivos, contudo a mentalidade moderna mata a natureza bombardeando as possibilidades de ela se refazer, ao ponto de levá-la à exaustão.

O efeito primário deste modo de vida moderno que provoca, entre outros fenômenos, o aquecimento global, produz mais do que o degelo de algumas geleiras, representa a morte dos oceanos e nele dos plânctons, o que compromete toda a cadeia alimentar dos oceanos. Essa forma de agir sobre a natureza difere do projeto de vida dos povos originários, que levavam uma vida mais simples, explorando somente o necessário para a sobrevivência da comunidade. Um projeto de vida no qual levam uma boa vida, onde o respeito à natureza faz com que ela seja capaz de se refazer não apenas por alguns anos, mas durante os ciclos.

O ser humano moderno, seguindo a visão capitalista, vem explorando a natureza de forma descontrolada. Com o aumento populacional e o avanço tecnológico, essa exploração vem sendo cada vez mais sem limites, provocando ações e efeitos negativos. Para Dussel (2018), esse pensamento de exploração e desconexão demonstra que perdemos “[...] a consciência de que somos fruto evolutivo dessa mesma natureza, nós somos natureza, então

a natureza não é um objeto, mas é o todo do qual vivemos e fazemos parte [...]”.

Dussel (2018) propõe ao ser humano moderno um exercício de comparação de vida, e aponta que “o bem viver do nosso indígena indica outro projeto de vida muito mais humana, muito mais equilibrada e que agricultura deve ser refletida tirando essa lógica do ciclo capitalista, [...]”. E se compreendêssemos essa visão, não destruiríamos, não venderíamos a mãe natureza. Explica ainda que essa seria uma mudança radical, mas dessa forma o ser humano teria mais “hora de pensar, para imaginar, para a poesia, para arte e teria menos tempo para trabalhar, pois, a sociedade robotizada, poderá produzir perfeitamente em poucas horas o necessário para viver”. Um novo modo de vida “[...] significaria pensando em outro projeto de vida, que seria uma boa vida na cidade e uma cidade que também deve reformular sua forma de vida”. E nesse novo estágio na história, Dussel (2018), [...] “chama de Transmodernidade, onde o ser humano vai além da visão de modernidade”.

Concordamos com Dussel que é necessária uma concepção diferente de existência. É necessário um diálogo com a modernidade, outras formas de organização de produção e economia onde a sociedade seja capaz de estabelecer uma relação de equilíbrio com a natureza. De acordo com Gonçalves (2005), o ser humano vem destruindo a natureza e isso tem raízes profundas no processo civilizatório. E “a expressão dominar a natureza só ganha sentido a partir da premissa de que o homem se coloca na situação de que é não-natureza” (GONÇALVES, 2005, p. 26).

É sabido que o ser humano, que também é Natureza, sempre teve uma relação de interação com ela, mas ao se esquecer dessa relação, o ser humano passou a fazer, ao seu modo, as alterações, causando destruições ao meio em que vive. E, nesse processo contínuo de desconexão e distanciamento da natureza, o ser humano vem provocando impactos irreparáveis ao meio ambiente e a si próprio.

Desde meados do século 20, um fantasma ronda o mundo. Esse fantasma é o desenvolvimento. Apesar de a maioria das pessoas seguramente não acreditar em fantasmas, aos menos em algum momento acreditou no “desenvolvimento”, deixou-se influenciar pelo “desenvolvimento”, perseguiu o “desenvolvimento”, trabalhou pelo “desenvolvimento”, viveu do “desenvolvimento”. E é muito provável que continue assim (ACOSTA; BREDA, 2016, p. 43).

Para Acosta e Breda (2016), urge superar o divórcio entre a Natureza e o ser humano. “[...] a relação com a Natureza é essencial na construção do Bem Viver”. Essa mudança histórica e civilizatória é o maior desafio da Humanidade, se é que não se deseja colocar em risco nossa própria existência. (ACOSTA; BREDA, 2016, p. 28).

Fazer reflexões sobre essa desconexão é de suma importância, ou seja, pensar sobre como o ser humano se relaciona com o meio em que vive e sobre o quanto suas ações vêm alterando positiva ou negativamente a natureza. Compreender o conceito de natureza, resgatando o pensamento de pertencimento e unidade com ela, buscando, assim, o equilíbrio na relação ser humano, sociedade e natureza.

Muitos autores se ocuparam do tema e Jared Mason Diamond (2005), no livro COLAPSO apresenta como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso de seus modos de vida. Diamond é um biólogo, fisiologista, biogeógrafo e escritor americano. Pensador das questões do mundo e pode ser qualificado como um polímata, ou seja, alguém que escreve sobre diversos assuntos. Na sua obra: “COLAPSO - como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso”, o autor inicia a escrita do livro como um processo de investigação ecológica e utiliza o termo ecocídio (eco= ecologia e cídio= matar, imolar, derrubar), que são os processos através dos quais sociedades passadas se autodestruíram pela exploração dos seus recursos naturais e pela devastação dos ambientes naturais. O autor levanta a suspeita de que estas sociedades cometeram o suicídio ecológico involuntário. O autor afirma que o fato que vem “sendo confirmado por descobertas feitas nas últimas décadas por arqueólogos, climatologistas, historiadores, paleontólogos e palinologistas (cientista especialista em pólen)” (DIAMOND, 2005, p. 18).

No seu processo da escrita do livro, o autor utilizou o método comparativo e, assim, analisou vários povos e suas relações mútuas. Ele buscou explicar ou nos ajudar a entender o porquê e como algumas

sociedades permaneceram ao longo do tempo, enquanto outras desapareceram. Na busca de se entender os colapsos do passado, muitos são os questionamentos, como por exemplo:

Como pode uma sociedade outrora tão pujante acabar entrando em colapso? Qual foi o destino de seus indivíduos? Foram embora, e (neste caso) por quê? Ou será que morreram ali mesmo, de modo miserável? Por trás deste mistério romântico, oculta-se um pensamento perturbador: será que nossa próspera sociedade acabará tendo o mesmo destino? (DIAMOND, 2005, p. 18).

O que podemos aprender sobre o passado que possa nos ajudar a prevenir o declínio ou colapso como o ocorrido com muitas sociedades passadas? Desse modo, o autor buscou compreender como as sociedades humanas procederam para o êxito ou o fracasso ao longo do tempo. Entre muitas sociedades analisadas por Diamond, podemos citar as civilizações passadas: Maias na América Central, Vikings na Groenlândia, a civilização da Ilha de Páscoa e sociedades atuais como a China, a Austrália e o Haiti, entre outras.

Inicialmente, Diamond (2005), apontou fatores que contribuíram para o declínio de algumas civilizações, como a degradação ambiental, os conflitos com vizinhos e o isolamento sociocultural. Completa ainda que, se muitas das escolhas feitas pelas sociedades passadas determinaram o sucesso ou fracasso no seu processo civilizatório, e [...] “Se tal raciocínio é correto, então nossos esforços de hoje determinarão o estado em que estará o mundo quando nossas crianças e jovens chegarem à meia-idade e velhice” (DIAMOND, 2005, p. 22). Esta é a grande chamada de atenção do autor para nós, seus leitores.

De acordo com o autor, os processos através dos quais sociedades passadas se autodestruíram, podemos dizer que também são ameaças para as sociedades atuais. Ao comparar sociedades passadas, algumas apontaram pontos em comum, o que contribuiu para que entrassem ou não em colapso, pontos esses que estão presentes nas sociedades de hoje. Diamond classificou essas ameaças em oito categorias, cuja importância correlaciona com cada biografia das civilizações, são: “desmatamento e destruição do *habitat* natural, problemas do solo (erosão, salinização e perda de fertilidade do

solo)”, problemas de gestão dos recursos hídricos, caça excessiva, pesca excessiva, “efeitos da introdução de novas espécies” sobre as espécies autóctones, aumento demográfico e aumento *per capita* do impacto dos seres humanos. Afirma ainda que, além das “oito ameaças” enfrentadas pelas sociedades passadas, existem mais “quatro novas ameaças” que se mostram à sociedade atual que são: “mudanças climáticas provocadas pelo homem, acúmulo de produtos químicos tóxicos no ambiente, carência de energia e utilização total da capacidade fotossintética do planeta” (DIAMOND, 2005, p. 18–19).

Os problemas ambientais são situações reais, são pontos de discussões e debates na sociedade atual. É preciso buscar soluções para que o colapso não se materialize. O autor faz vários questionamentos referentes à seriedade dessas discussões. Entre esses questionamentos podemos citar:

Seriam os riscos exagerados ou, ao contrário, subestimados? É razoável pensar que, com nossa potente tecnologia moderna, uma população mundial de quase sete bilhões de indivíduos está destruindo o meio ambiente mundial em um ritmo muito mais acelerado do que alguns milhões de pessoas com instrumentos de pedra e madeira já o destruíram localmente no passado? Será que a tecnologia moderna irá resolver os nossos problemas, ou será que está criando novos mais rapidamente do que resolve os problemas antigos? Quando esgotamos um recurso (p.ex., madeira, petróleo ou peixes oceânicos), poderemos contar com a possibilidade de substituí-lo por algum novo recurso (p.ex., plásticos, energia eólica ou solar, ou piscicultura)? Será que o crescimento populacional mundial está diminuindo? Não estamos a caminho de equilibrar a população mundial em um patamar administrável de pessoas? Tais perguntas ilustram por que os colapsos de famosas civilizações do passado têm mais importância do que um simples mistério romântico. Talvez existam algumas lições práticas a serem aprendidas com os colapsos do passado. Sabemos que algumas sociedades do passado entraram em colapso e outras não. Então, o que torna certas sociedades especialmente vulneráveis? Quais, exatamente, foram os processos pelos quais as sociedades do passado cometeram ecocídio? Por que algumas sociedades do passado não conseguiram ver os erros que estavam cometendo, e que (pensando em retrospecto) deviam ser óbvios? Que soluções foram bem-sucedidas no passado? (DIAMOND, 2005, p. 22–23).

De acordo com o autor, grande parte das doze ameaças poderá chegar a um estágio crítico e atingir sociedades variadas em escala mundial nas próximas décadas. Então, se formos capazes de responder a tais perguntas, talvez possamos identificar quais sociedades estão correndo mais risco atualmente e ajudá-las a não entrar em um colapso. “O passado nos oferece

um rico banco de dados com o qual podemos aprender, e continuar a ser bem-sucedidos” (DIAMOND, 2005, p. 17).

Ao observar várias sociedades passadas e muitas sociedades presentes, o autor explica que “diferentes sociedades ruíram em diferentes graus e de modos diferentes, enquanto outras sociedades simplesmente não entraram em colapso. Atualmente, o risco de tais colapsos é motivo de preocupação crescente” (DIAMOND, 2005, p. 19). Dentre várias civilizações, citadas no livro, o autor dedicou um Capítulo (quinto), inteiro para falar da civilização Maia, localizada na península de Yucatan no México, América Central, “este era o lugar de uma das culturas nativas americanas mais avançadas do Novo Mundo antes da chegada dos europeus e a única com textos escritos decifrados” (DIAMOND, 2005, p. 195). De acordo com o autor a razão do capítulo dedicado aos Maias é:

[...] fornecer um antídoto para nossos outros capítulos sobre sociedades do passado, que consistem desproporcionalmente em pequenas sociedades em meios ambientes algo frágeis e isolados geograficamente, e sem nada da cultura e tecnologia contemporânea. Os maias não eram nada disso, ao contrário, eram a sociedade culturalmente mais avançada (ou entre as mais avançadas) no Novo Mundo Pré-Colombiano, os únicos com muita escrita preservada, e localizada em um dos dois centros de civilização do Novo Mundo (Mesoamérica). (DIAMOND, 2005, p. 197).

Os Maias eram uma sociedade hierarquizada, que se dividia em grupos sociais. O grupo mais numeroso da sociedade era dos camponeses, responsáveis pela agricultura e pelo abastecimento de sua cidade. A autoridade máxima maia era o rei de cada cidade. Para compreensão do colapso na civilização Maia, o autor estruturou em cinco pontos, sendo que quatro foram ilustrados pela civilização.

Os motivos dessa decadência são estudados ainda pelos historiadores, que apontam atualmente como principais causas: a falta de alimentos resultante da superpopulação, o esgotamento da terra, desastres naturais, doenças, além das guerras, fatores políticos e culturais e cessação do comércio. Durante o enfraquecimento da civilização Maia, alguns locais perderam, de maneira drástica, um grande número de habitantes. Essas pessoas se mudaram para outros locais da Mesoamérica em busca de melhores condições para viver. Com isso, grande parte das cidades maias foi

abandonada e quando os europeus chegaram à Mesoamérica encontraram essas cidades total ou parcialmente vazias.

Para Diamond (2005, p. 25), “Os povos antigos não eram nem maus gestores ignorantes que merecessem ser exterminados ou espoliados, nem ambientalistas conscientes que resolviam problemas que não podemos resolver hoje”. Eram indivíduos como nós, com adversidades, em muito, semelhantes às que hoje enfrentamos. Tinham tendência quer para o êxito, quer para o fracasso, em conjunturas semelhantes àsquelas que nos fazem prosperar ou falhar. É verdade que há diferenças entre as situações com as quais nos defrontamos hoje e aquelas em que viviam os povos antigos, mas ainda há semelhanças suficientes para que possamos aprender com o passado.

3.2 SER HUMANO, TRABALHO E A SUA PRÓPRIA NATUREZA

Há uma singularidade orgânica na relação entre o ser humano e a natureza, e, nessa relação, ambos têm vivenciado uma série de situações, as quais traduzem o modo de relacionamento mútuo, ser humano-natureza. Como já observamos acima, ao longo da história humana, a natureza tem sido concebida sob diversos pontos de vista.

O modo de pensar a natureza passou pela contemplação de deuses, depois pela ciência e pelas técnicas, e pelo pensamento dicotomizado, que gera a separação natureza-sociedade (cultura-natureza, história-natureza), que é uma característica marcante do pensamento de dominação do mundo ocidental, cuja matriz filosófica se encontra na Grécia e na Roma clássicas. Para Gonçalves (2005), a afirmação dessa oposição se deu na complexa História do Ocidente, em lutas e práticas sociais.

Tozoni-Reis e Maia, (2014), citam Marx, que diz que esta atividade essencial humana de interferência e de transformação da natureza é chamada de trabalho.

Os homens transformam a natureza, produzindo seus meios de vida, determinando indiretamente a sua vida material: suas necessidades criam novas necessidades, produzindo o gênero humano, a cultura humana. Esta atividade vital humana de intervenção e modificação da natureza é chamada de trabalho: “(...) um processo entre o homem e a natureza, (...) no qual o homem media, regula e controla pela sua própria ação seu metabolismo com a natureza (TOZONI-REIS; MAIA, 2014, p. 93).

A necessidade para os homens de estabelecer outra relação com a natureza física, que lhes cabe dominar e manejar em seu proveito. De acordo com Tozoni-Reis e Maia (2014, p. 26).

Os processos humanos no atual modo de produção interferem diretamente na regulação biológica natural. Isso se deve a que o ser humano para existir precisa modificar o ambiente a sua volta, em outras palavras, ele vale-se de seu potencial para modificar as condições do meio de forma a possibilitar seu acesso aos bens naturais transformando-os, por meio do seu trabalho, em produtos importantes para a sociedade (TOZONI-REIS; MAIA, 2014, p. 26).

Por meio do trabalho, o ser humano vem transformando e modificando recursos da natureza, produzindo objetos úteis à vida humana, em prol de sua própria sobrevivência e/ou manutenção econômica de uma sociedade. Nessa relação o ser humano vem intensificando sua dominação e os processos de produção, alterando de forma significativa os elementos da natureza e o meio que vive.

Gonçalves (2005, p. 108), explica a etimologia da palavra trabalho, que em “latim vulgar *tripaliare*, significa tortura, derivado de *tripalium* instrumento de tortura composto de três paus, [...]”. Explica que a palavra trabalho nem sempre teve o mesmo significado no mundo Ocidental. Com o passar dos tempos, de “sinônimo de sofrimento, cansaço, penalização e até tortura”, mudou para um significado mais positivo, ficou associado à produtividade, à fonte de riqueza e, de processo de dor, passou então a significar esforço de quem trabalha.

O autor explica que o conceito de trabalho sofre mudanças a partir dos séculos XV e XVII, pois com o desenvolvimento e a expansão do comércio e da manufatura, a introdução de novas técnicas na agricultura, a burguesia mercantil começa a ganhar riqueza e a ampliar seus negócios, então: “[...] a preocupação da produtividade é sinônimo de eficácia do trabalho [...]” (GONÇALVES, 2005, p. 108). No processo de apropriação e de transformação

dos recursos pelo ser humano, através do trabalho, ocorre o processo de socialização da natureza e o desenvolvimento das sociedades fez com que o ser humano moderno e ocidental passasse a acreditar que toda natureza poderia ser submetida ao seu domínio e a sua exploração.

Em meados do século XVIII, a Revolução Industrial, que iniciou principalmente na Inglaterra, destaca a passagem da manufatura à indústria mecânica, e promoveu profundas transformações econômico-sociais. O que antes era produzido de forma artesanal, a humanidade conseguiu transformar dominando as forças da natureza como o vento, a água, o fogo, levando-os a realizar o trabalho por meio de máquinas, utilizando o mínimo de força humana. Nesse avanço tecnológico, “o trabalho em ascensão da burguesia, passa a ser um conceito positivo, e, pouco a pouco, a máquina, pela sua capacidade de potencializar o trabalho, vai adquirindo um significado cada vez mais importante” (GONÇALVES, 2005, p. 108).

No livro “Educação ambiental a várias mãos: educação escolar, currículo e políticas públicas”, organização: Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis, Jorge Sobral da Silva Maia (2014), os autores relatam que o ser humano, ao longo da história, sempre adotou um modo de produção que seja “comunal, escravista, feudal ou capitalista, e interferiu nos ciclos naturais. À medida que aprimorava seus instrumentos e potencializava sua capacidade de intervenção no meio, mais se apropriava da natureza e mais a transformava para si”:

[...] e que nos dias de hoje na forma mais intensa de ação do modo produção capitalista: a exploração do trabalho alheio que produz riqueza. Tem-se então a divisão da sociedade em classes e o advento da propriedade privada: de um lado os donos dos meios de produção e de outro os trabalhadores. “Estes últimos vendem sua mão de obra em troca de salários que lhes garantirão sua sobrevivência e de seus familiares, em contrapartida, o produto de seu trabalho não lhes pertence, mas ao dono dos meios de produção”. [...] relação de exploração tem por base a obtenção do lucro e acumulação de bens a partir da expropriação do trabalhador e a máxima exploração dos bens naturais na produção das mercadorias. Esse modelo, em linhas gerais, causa os diversos problemas socioambientais [...] (TOZONI-REIS; MAIA, 2014, p. 26–27).

Loureiro e Torres (2014), ao interpretar Freire, explicam que seus escritos possibilitam, entre muitos aprendizados, o entendimento de que:

[...] é pelo trabalho que se supre as necessidades de sobrevivência e nos constituímos socialmente, e é nessa relação que se transforma a própria natureza. Visto assim é elemento ontologicamente fundante do ser social, gerador, pela sua capacidade de modificar a realidade objetiva, o que permite compreender as relações entre história humana e a natureza modificada como especificidade da natureza humana (LOUREIRO, C. F.; TORRES, 2014, p. 160).

A educação é, em todas as suas modalidades, uma prática formativa. A capacidade de construir, pensar, aprender, intervir e inovar trata de uma competência e habilidade humana. Na concepção de educação Saviani (2015), diz que:

... a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza ativa e intencionalmente os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura) (SAVIANI, 2015, p. 286).

Para Paulo Freire, (1996), “ensinar exige apreensão da realidade” e que fazer reflexões é um ponto de partida do ser humano.

Mulheres e homens, somos os únicos seres, social e historicamente, que nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar [...] (FREIRE, 1996, p. 69).

Para o pedagogo Freire, nesse movimento de busca é que vem a curiosidade e nos tornamos indagadores não apenas para sabermos fazer as coisas, mas também para podermos ter conhecimento, para compreender, mas para nos adaptarmos, sobretudo para transformarmos a realidade, para nela intervir, e é nesse conceito de o ser humano poder criar habilidades de

aprender, e que é possível reconstruir um mau aprendizado, é que a escola, no seu processo pedagógico, é de suma importância na sociedade.

No que se refere ao atual desenvolvimento do modo de produção capitalista observamos que este caminha para uma produção destrutiva, assim, é preciso refletir sobre o processo de transformação da natureza realizado pelo ser humano por meio do trabalho. Pois se entendermos que o ser humano também é natureza, compreenderemos que, à medida que destrói os recursos naturais, o ele caminha para sua autodestruição, comprometendo, assim, o seu modo de vida e as gerações futuras e até mesmo a existência da própria humanidade. Por isso, é importante compreender o processo histórico para que possamos contribuir na formulação de conceitos de natureza na sociedade contemporânea e, assim, compreender o modo de agir, pensar, produzir e viver dessa sociedade. Desse modo, o trabalho estará presente em qualquer sociedade, porém o que muda é a forma como se configura em cada sociedade ao longo da história.

3.3 O (DES)ENVOLVIMENTO NA RELAÇÃO SER HUMANO-NATUREZA

O ser humano gerou muitas formas de interação com a natureza, desde uma interação de unidade à segregação. Ao percorrer o processo histórico, percebe-se que essa interação perpassou e perpassa por situações variadas de interdependência, transformação, destruição, exploração, construção e evolução. Um exemplo de desenvolvimento são as catástrofes naturais, como, por exemplo, as secas e inundações, terremotos e maremotos, entre outros. Outro exemplo são as relações que dizem respeito às formas pelas quais as ações humanas transformam o meio natural e utilizam-se deste para o seu “desenvolvimento”. O fortalecimento das ações do ser humano na natureza e seu poder de intervenção são perceptíveis em vários momentos da história, desde a pedra lascada até os nossos dias.

As sociedades vêm propondo técnicas e, conseqüentemente, produzindo transformações, cada vez mais avançadas no meio natural. E, ao aprimorar essas técnicas, gerando um maior poder de exploração, construção e transformação do espaço geográfico, causam, conseqüentemente, maiores impactos sobre a natureza. Portanto, essa relação de desequilíbrio entre o ser

humano e o meio natural na busca pelo (des)envolvimento, numa relação artificial, tem provocado e acelerado impactos ambientais. Lembrando que a natureza é orgânica e que ela também gera impactos sobre a sociedade. Esse prisma é de necessária compreensão para que não se considere o espaço natural como um meio estático, passivo, sem ação.

Como já atentava o geógrafo, escritor, cientista, jornalista, advogado e professor universitário brasileiro, Milton Almeida dos Santos, que aborda no livro “A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção” (SANTOS, M., 2006), o conceito de espaço geográfico, associando-o à evolução das técnicas e à mudança da relação sociedade-natureza. E nessa relação o meio natural, ou seja, dado pela natureza, vem sendo substituído por relações artificializadas. Nessa perspectiva, o autor indica que: “podemos admitir que a história do meio geográfico pode ser grosseiramente dividida em três etapas: o meio natural, o meio técnico, o meio técnico-científico-informacional” (SANTOS, M., 2006, p. 156).

Na primeira etapa, anterior às máquinas, o ser humano escolhia da natureza as partes ou aspectos considerados fundamentais a sua vida. Nesse período, havia uma relação harmoniosa e de respeito com a natureza; na segunda etapa: período técnico, espaço mecanizado, novos tempos sociais, da fabricação das máquinas, a intensificação da produção, uma nova forma de intercâmbio. “[...] o homem mudando a Natureza, impondo-lhe leis [...]”, prevalecendo a razão do comércio e não a razão da natureza; na terceira etapa, inicia uma profunda interação da ciência e da técnica, os objetos são elaborados a partir dos mandamentos da ciência. De acordo com Santos (2006):

Essa união entre técnica e ciência vai dar-se sob a égide do mercado. E o mercado, graças exatamente à ciência e à técnica, torna-se um mercado global. A ideia de ciência, a ideia de tecnologia e a ideia de mercado global devem ser encaradas conjuntamente e desse modo podem oferecer uma nova interpretação à questão ecológica, já que as mudanças que ocorrem na natureza também se subordinam a essa lógica [...] (SANTOS, M., 2006, p. 159).

E, nessa lógica, a aceleração das relações predatórias entre o ser humano e o meio, impondo mudanças radicais à natureza gerando crise ecológica.

No artigo intitulado “Educação Ambiental: A educação para o consumo na sociedade da informação”, de Telma Domingues da Silva (2012), a autora aborda a temática da educação ambiental “tendo em vista a discursividade da “responsabilidade socioambiental”, como parte de um conjunto maior de discursos que configurariam as práticas de “educação ambiental” presentes hoje para a formação do cidadão enquanto cidadão mundializado” (SILVA, T. D. Da, 2012, p. 563).

Aqui, busca-se um *link* que estabeleça uma conexão com a discursividade presente na escolarização do tema, ou seja, como a educação ambiental é abordada pela escola e como se apresenta nos documentos oficiais, assim como quais as contribuições da escola para a formação desse “cidadão mundializado” (SILVA, T. D. Da, 2012, p. 566). O foco da autora são as embalagens de produtos que se apresentam como produto com responsabilidade socioambiental e como a indústria da propaganda investe em não só definir o perfil do consumidor como e mesmo antes disso definir as estratégias de fazê-lo pensar que é uma escolha sua, de consumidor, quando, na realidade, ele é alvo de toda uma logística de convencimento.

O trabalho de Silva (2012, p. 563) é fundamentado nas ideias de autores como Pêcheux e Orlandi, e detecta claramente onde a teoria da Análise de Discurso oferece uma radiografia do sujeito que se transforma em objeto, imaginando, ainda, ser sujeito de suas escolhas.

Em uma sociedade como a nossa, o sujeito urbano é o corpo em que o capital está investido. Nesse espaço definido pela memória, a história se faz por um ‘eu’ que é urbano (SILVA, T. D. Da, 2012, p. 564).

A autora ressalta que, na sociedade atual, a televisão atuou como o veículo de comunicação de massa, e afirma também que hoje o termo foi aprimorado para “sociedade de informação”, uma vez que é necessário construir essa ideia de que ser de massa esvazia a possibilidade de se ter autonomia de escolha, isso influenciado também pelo o advento da *internet*.

Assim, a mídia empenhou-se em criar a figura do cidadão consciente de escolhas sustentáveis, por meio de uma educação ambiental com “paradigma do naturalismo, que representou, entre as décadas de 1960 e 1970” (SILVA, T.

D. Da, 2012, p. 565), ou seja, voltada a fidelizar um cliente para o produto e não necessariamente para as questões ambientalistas, pelo bem do planeta.

Aqui, cabe uma reflexão a respeito da educação ambiental que a escola deve ofertar. Se por um lado, a mídia se instrumentaliza para abordar o cidadão em todas as fases de sua vida, já que mesmo antes de nascer, o mercado envolve o novo ser com seus produtos sustentáveis, com seus comerciais e embalagens que plantam a ideia de que nos constituímos sujeitos de nossas escolhas, mas, na realidade, recebemos o discurso pronto e nossa consciência ambiental é fabricada num escritório de publicidade. Por outro lado, o discurso escolar é fragmentado, como uma colcha de retalhos, inconstante e aleatório. Conforme muda o gestor do país, muda também a política educacional. A história dos documentos oficiais mostra o vai e vem do tema da educação ambiental, o que revela a intenção de apagar no sujeito estudante a faceta de cidadão consciente e crítico das agressões sobre o meio ambiente, promovidas pelas mesmas autoridades gestoras.

Para o discurso da mídia, é responsabilidade desse cidadão mundializado, e não mais integrante de uma massa, a responsabilidade de salvar o planeta. A autora destaca o papel da escola e da família neste contexto.

A escola é a instituição responsável pela educação, ou seja, pela formação do cidadão, mas a “educação”, enquanto “formação do cidadão”, está em todo o lugar, destacando-se os elementos publicitários. E à escola, bem como à família, cabe então educar o sujeito para um mundo significado pela devastação planetária e pelo amontoado de mensagens publicitárias. A formação (ideológica) do cidadão pelo mercado e a formação da escola destacam no cidadão o “sujeito autônomo”, muito embora os sentidos dessa autonomia possam ser bem diferentes. (SILVA, T. D. Da, 2012, p. 566).

A autora explicita as peças publicitárias que embasam a abordagem da análise realizada, na perspectiva de publicidade travestida de educação ambiental e apresenta a estratégia do “discurso da qualificação do consumo”, quando as empresas se associam a órgãos governamentais através de selos, como o do IBAMA, por exemplo, de qualificação ambiental, em algumas propagandas de automóveis. Ressalta ainda que “a formulação de uma ‘educação ambiental’ é observada em especial nas embalagens de produtos

voltados para um público infantil ou adolescente” (SILVA, T. D. Da, 2012, p. 567).

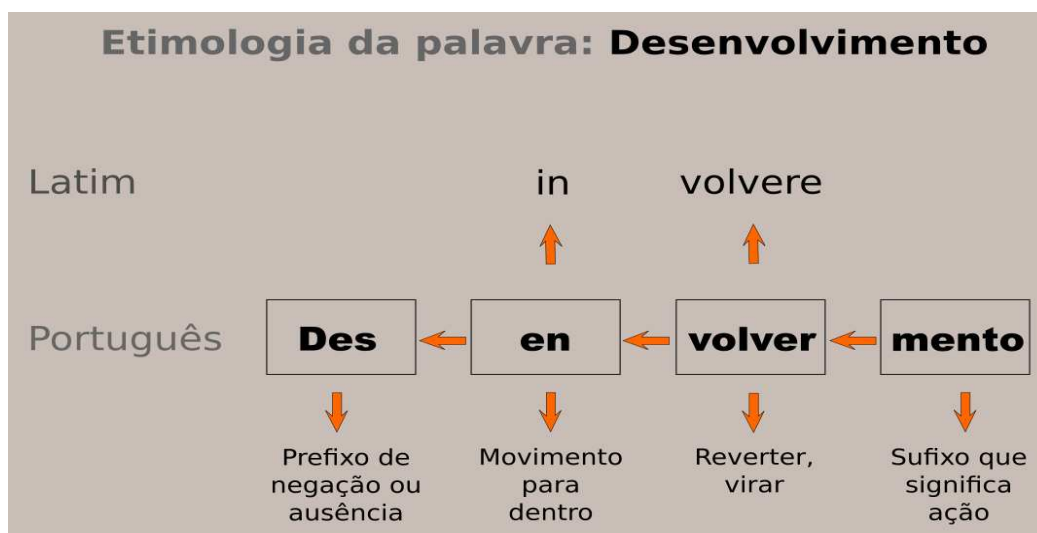
Detalhe interessante a ser ressaltado é o fato de que na base da economia de criação desses produtos com apelo de cuidado ambiental está a produção industrial, antes alvo de críticas ambientais, mas que acaba tornando-se estrategicamente invisível pelo novo discurso. No entanto, continuamos cidadãos que consomem produtos e descartam na natureza aquilo que não nos convém mais.

A autora enfatiza que somos uma sociedade de mercado, ávida por informação que nos chega pela publicidade. E essa constrói a ideia de que o consumidor, o sujeito urbano, enquanto sujeito informado/educado, é passível de aderir ao movimento de que, ao consumir produtos certificados, esteja integrado ao movimento maior de proteção do planeta, ou seja, exercendo o consumo qualificado. Esse convencimento produz no imaginário do sujeito outro ganho, um ganho que seria não só do consumidor, mas da sociedade como um todo. A autora conclui que é importante destacar os sentidos de cidadania e cidadão e explica que:

[...] o discurso da responsabilidade socioambiental são elementos, entre outros, em que se marca a autonomia do sujeito. Nesse caso, a identificação à cidadania se faz a partir do efeito de informação, em que o sujeito se reconhece como cidadão ao escolher comprar, ao escolher um produto. (SILVA, T. D. Da, 2012, p. 582).

A sociedade contemporânea tem vivenciado um desenvolvimento tecnológico bastante expressivo e vem provocando (Des)envolvimento na relação ser humano/natureza. Na Revista DRd – Desenvolvimento Regional em debate, no Artigo: “Desenvolvimento: um conceito multidimensional”, Ano 2, n.1, julho de 2012, Santos (2012), faz uma análise da palavra desenvolvimento e sua influência na sociedade contemporânea. Na FIGURA 1 podemos observar como é formada a palavra desenvolvimento.

FIGURA 1:ETIMOLOGIA DA PALAVRA DESENVOLVIMENTO



FONTE: Santos (2012). Adaptação da Autora (2020)

Para Orlandi (2015, p. 45), no livro *Análise de discurso* “não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia”. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Na análise da figura supracitada é possível perceber que, com a junção dos elementos que compõem a palavra desenvolvimento, formaremos algo que poderia ser expresso como: “sem movimento para reverter a ação” ou ainda “sem envolvimento”. Isso nos remete a uma conclusão de que é preciso algo para gerar o movimento e/ou envolvimento.

Para o Aníbal Quijano, (2009, p. 139), sociólogo peruano, em seu artigo “El fantasma del desarrollo en América Latina”, o autor escreve que foi depois da “Segunda Guerra Mundial que surgiu o termo desenvolvimento, entendido por algumas pessoas como uma fase posterior do subdesenvolvimento [...]”. No caráter eurocêntrico, foi uma expressão da reconfiguração do capitalismo mundial.

Para Quijano (2009, p. 140), “Desenvolvimento, é um termo de biografia perigosa na América Latina. Desde a Segunda Guerra Mundial mudou muitas vezes de identidade e sobrenome”. Acosta e Breda (2016, p. 48), ao citar Quijano apontam que: o termo desenvolvimento, “como toda crença, nunca foi questionado: foi simplesmente redefinido por suas características mais definidas”. Assim, os autores explicam que diferenciá-lo do que nos apresenta o ser humano que atribui sobrenomes à palavra desenvolvimento:

“desenvolvimento econômico, desenvolvimento social, desenvolvimento local, desenvolvimento global, desenvolvimento rural, desenvolvimento sustentável, ecodesenvolvimento, etnodesenvolvimento, subdesenvolvimento [...]”.

Quijano, (2009, p. 142), explica que, na terminologia convencional do debate sobre o desenvolvimento e subdesenvolvimento, alguns desses espaços-tempos são reconhecidos como “Desenvolvido” no mundo capitalista atual, no que diz respeito àqueles que estariam “em processo de desenvolvimento” e, em suma, outros que estão simplesmente reconhecidos como “subdesenvolvidos”.

Conforme o *site InfoEscola Navegando e Aprendendo*, no texto de Amarolina Ribeiro ([s. d.]), os países “desenvolvidos” são nações em que o desenvolvimento econômico e industrial está associado a um padrão de qualidade de vida elevado. Por esta definição, percebemos que um país para ser classificado como desenvolvido, depende de bons indicadores econômicos e sociais e não apenas de um grande volume de produção industrial e econômica. E os países “subdesenvolvidos” são caracterizados por possuírem significativos problemas sociais e expressiva desigualdade social, além de limitada capacidade de autonomia e desenvolvimento tecnológico e estrutural. O termo subdesenvolvimento surgiu a partir da Segunda Guerra Mundial e foi amplamente utilizado para designar nações que necessitavam evoluir nos aspectos econômicos, sociais e produtivos.

O modelo de produção derivado desse (des)envolvimento, caracterizado pelo uso intensivo da natureza, pela superexploração dos recursos naturais e pela utilização do ar, água e solo como depósito de dejetos, também tem contribuído para o aumento da degradação ambiental e nos faz entender a importância da EA.

O professor Christiano Nogueira descreve o percurso da EA paralelamente ao caminho para um desenvolvimento sustentável, sob a perspectiva do texto de Léia Sauv  , que traz um panorama das correntes em educa  o ambiental e suas pedagogias.

A EA Crítica permite relacionar várias dimensões, como econômica, política, cultural, ambiental dentre outras, que devem ser consideradas como um processo dinâmico que permite uma cidadania ativa dos sujeitos envolvidos e que a crise ambiental está

relacionada a crise do modo de produção capitalista (NOGUEIRA, C., 2018, p. 6).

Dessa forma, a Educação Ambiental entendida a partir da perspectiva Crítica, inserida no processo educativo como proposta da ação pedagógica, contribuirá para a transformação da sociedade atual, nas questões socioambiental e sua complexidade nos diversos contextos social, político, econômico, ético e cultural da sociedade.

3.4 COMO SURTIU O TERMO EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O Portal do Ministério Meio Ambiente (MMA) apresenta uma linha do tempo da EA no contexto histórico mundial, com os seguintes marcos históricos:

- No ano de 1869 (séc. XIX), Ernst Haeckel propõe o vocábulo 'ecologia' para os estudos das relações entre as espécies e seu ambiente.
- Em 1872 houve a criação do primeiro parque nacional do mundo, Yellowstone, nos Estados Unidos.
- No ano de 1947 (séc. XIX), "Funda-se, na Suíça, a UICN - União Internacional para a Conservação da Natureza".
- 1952: "Acidente de poluição do ar em Londres provoca a morte de 1600 pessoas".

No ano 1962, a publicação da "Primavera Silenciosa" por Rachel Carlson, a obra descreve os efeitos nocivos dos pesticidas no meio ambiente (CARSON, 1962). Como bióloga marinha, a autora despertou a consciência moderna do movimento ambientalista.

O modelo de vida característico da sociedade capitalista no mundo moderno, que altera as formas de ocupação do planeta estabelecidas pela cultura dominante, intensificou-se após a Segunda Guerra Mundial, na década de 60. Nesse pensamento, a humanidade caminha aceleradamente para o esgotamento ou a inviabilização de recursos indispensáveis a sua própria sobrevivência.

O movimento em defesa do ambiente, protestos e manifestações questionando os valores da sociedade capitalista, do desenvolvimento industrial associados à destruição do meio ambiente que ocorreram nos anos

50 e 60 encorajaram e fortaleceram movimentos ambientalistas. Assim sendo, contribuiu para o advento do termo Educação Ambiental.

Loureiro no livro “Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental” (2012, p. 77), afirma que: “em termos cronológicos e mundiais, a primeira vez que se adotou o nome *Educação Ambiental* foi em evento de educação promovido pela Universidade de *Keele*, no Reino Unido, no ano de 1965”.

De acordo com Portal do Ministério da Educação (MEC): no texto, “Um pouco da História da Educação Ambiental”, traz a trajetória dos eventos relacionados à EA. Assim cita que:

No ano de 1968, nasce o Conselho para Educação Ambiental, no Reino Unido. Neste mesmo ano, surge o Clube de Roma, em 1972, produz o relatório “Os Limites do Crescimento Econômico” que estudou ações para se obter no mundo um equilíbrio global como a redução do consumo tendo em vista determinadas prioridades sociais (MEC, [s. d.]).

Por intervenção desses movimentos ambientalistas, políticos e setores da sociedade preocupados com os problemas ambientais, surgiu a EA que se tornou elemento imprescindível no cenário mundial e assumiu um papel determinante no enfrentamento da crise ambiental.

Na década de 70, houve um fortalecimento dos movimentos em defesa do meio ambiente em todo mundo, o que se evidenciou na realização de encontros internacionais, intergovernamentais e interinstitucionais. Uma estratégia consensual para modificar o processo de destruição da natureza, presente nos documentos resultantes desses eventos, foi a educação. De acordo com O Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola (BRASIL, 2001):

Em Estocolmo, em 1972, se realizou a primeira conferência internacional intergovernamental destinada a tratar especificamente da questão ambiental, da qual resultou a “Declaração sobre o Ambiente Humano”. Nessa ocasião, as ações educativas foram consideradas fundamentais para a resolução das questões ambientais, resultando no Programa Internacional de Educação Ambiental, consolidado posteriormente em Belgrado (1975) (BRASIL, 2001).

Promovido pela UNESCO em 1975, o encontro de Belgrado (Iugoslávia), gerou ao final do evento um documento conhecido como “Carta de

Belgrado”. Nela, constam princípios orientadores da EA, e que “deve ser continuada, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais”. Este documento continua sendo um marco conceitual no tratamento das questões ambientais (MEC, [s. d.]).

De acordo Loureiro (2012, p. 78), o grande mérito do encontro em Belgrado:

Foi reforçar a necessidade de uma nova ética global e ecológica, vinculada aos processos de erradicação de pobreza como fome, miséria, analfabetismo, poluição, degradação de bens naturais e exploração humana, por meio de um novo modelo de desenvolvimento e entendimento de que tais problemas estão estruturalmente relacionados. Para isso, enfatizou-se a Educação ambiental como processo educativo amplo, formal ou não, abarcando as dimensões políticas, culturais e sociais, capaz de gerar novos valores, atitudes e habilidades compatíveis com a sustentabilidade da vida no planeta (LOUREIRO, C. F., 2012, p. 78).

Continuando no texto “Um pouco da História da Educação Ambiental” (MEC, [s. d.]) no ano de 1977, foi realizada a Conferência Intergovernamental de EA em Tbilisi (exURSS), organizada pela UNESCO, com a colaboração do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), principal autoridade global em meio ambiente, é a agência do Sistema das Nações Unidas (ONU) responsável por promover a conservação do meio ambiente e o uso eficiente de recursos no contexto do desenvolvimento sustentável.

Loureiro, (2012), relata que, em função do momento histórico, a Conferência de Tbilisi é identificada como referência até os dias atuais. Dentre as recomendações, foi sugerida “aos Estados-membros da ONU a implantação de políticas públicas específicas a serem permanentemente revisadas a partir de avaliações sistemáticas, de modo a consolidar e universalizar a Educação Ambiental” (LOUREIRO, C. F., 2012, p. 79). O autor menciona diversos eventos significativos na trajetória da EA, e entre eles cita também:

O Congresso Internacional de Educação Ambiental para América Latina, realizado Costa Rica, em 1979 e o Seminário Latino-Americano de Educação Ambiental, ocorrido na Argentina no ano de 1988, “que reforçaram a necessidade de preservação do patrimônio histórico-cultural e a função estratégica da mulher na promoção do desenvolvimento local e das culturas ecológicas”.

A Jornada Internacional de Educação Ambiental, realizada no Rio de Janeiro em 1992, paralela à Conferência Oficial na Rio 92, na qual foi produzido o Tratado de Educação ambiental para

Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que expressa o que os educadores de países de todos os continentes pensam em relação à Educação ambiental e estabelece um conjunto de compromissos coletivos para a sociedade civil planetária; O encontro que ocorreu Thessaloniki na Grécia em 1997, “Conferência Meio ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, que considerou prioritária a formação de professores, a produção de materiais didáticos e a realização de encontros de menor porte para a troca de experiências entre educadores”. (LOUREIRO, C. F., 2012, p. 81).

Lembrando que a EA no Brasil ganha dimensão pública em 1988 quando é incluída na Constituição da República Federativa do Brasil que dedicou o Capítulo VI ao Meio Ambiente e consta também no Art. 225, § 1º inciso VI “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

De acordo com o portal MMA, em 1997 na cidade japonesa de Kyoto, foi elaborado um documento denominado Protocolo de Kyoto, que “constitui um tratado complementar à Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima”. Do documento, constam vários países que acordaram com a proposta para a diminuição da emissão de gases na atmosfera (MMA, [s. d.]).

No dia 27 de abril de 1999, a Lei nº 9.795, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a política nacional de Educação Ambiental, foi decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República (BRASIL, 1999);

E em 2001, é realizado o 1º Fórum Social Mundial, em Porto Alegre. É aprovada na França a Carta da Terra, fruto da discussão entre 46 países, incluindo o Brasil. O documento propõe uma aliança global em respeito à Terra e à vida;

Em 2002, aconteceu em Joanesburgo, na África do Sul, a Conferência Rio + 10.

No Brasil, o 2º Fórum Social Mundial, em Porto Alegre; “entrou em vigor, no dia 16 de fevereiro de 2005, o Protocolo de Kyoto”, único instrumento internacional já concebido para lidar com o maior desafio ambiental da história: “a redução do aquecimento global” (MMA, [s. d.]).

No Brasil, a EA, está presente em documentos importantes como a CF/88, os PCNs, na Lei 9.795/99, entre outros. Assim, por meio da educação,

pode-se promover e possibilitar o diálogo entre os saberes culturais, históricos, econômicos, políticos de forma interdisciplinar, na busca do desenvolvimento da temática EA, no contexto escolar, de forma que desperte no envolvidos a compreensão do mundo e de seus acontecimentos. Que essas transformações os levem a ter consciência do espaço em que habitamos, para interpretá-lo e explicá-lo num movimento de reflexão-ação-transformação-ação, do ser humano em processo de conexão educação-sociedade-natureza.

3.4.1 Educação ambiental no contexto escolar

No Brasil, a inclusão da EA em todos os níveis de ensino se concretiza com a Constituição Federal de 1988, e, nos anos seguintes, as regras foram reforçadas com uma série de leis e programas oficiais, entre eles: o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), em 1994; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, com a inclusão do meio ambiente como um dos temas transversais nos programas curriculares do ensino fundamental; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9496/96), que também reitera a necessidade de se desenvolver o entendimento do ser humano e do meio ambiente em que vive e a realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício.

Em 1999, foi aprovada a Lei nº 9.795, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), com a criação da Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA) no MEC e da Diretoria de Educação Ambiental (DEA) no MMA. Em 2000, Divulgação da Carta da Terra (declaração de princípios fundamentais para a construção, no século XXI, de uma sociedade global, justa, sustentável e pacífica). A Educação Ambiental integra, pela segunda vez, o Plano Plurianual (2000-2003), agora na dimensão de um Programa, identificado como 0052 – Educação Ambiental, e institucionalmente vinculada ao Ministério do Meio Ambiente.

No dia 18 de julho de 2000, a Lei nº 9.985, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza – SNUC. Que define unidade de conservação (UC), como o espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituídos pelo Poder Público, com objetivos de

conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias de proteção.

Dez anos após a ECO-92, a ONU realizou a Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento Sustentável em Joanesburgo (África do Sul), o Encontro da Terra, também denominado Rio+10. Nos debates, os países revisaram as metas da Agenda 21. A Agenda 21 é um documento assinado em 14 de junho de 1992, no Rio de Janeiro, por 179 países, resultado da “Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento” – Rio 92, podendo ser definida como um “instrumento de planejamento participativo visando o desenvolvimento sustentável”.

Em 2002, a Lei nº 9.795/99 foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281, que define, entre outras coisas, a composição e as competências do Órgão Gestor da PNEA. O governo Federal tendo como das primeiras ações em Educação Ambiental a assinatura de um Termo de Cooperação Técnica para a realização conjunta da Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente.

Nos anos de 2003-2004, aconteceu a criação: O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que é coordenado pelo órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Ministério do Meio Ambiente. O ProNEA representa um constante exercício de transversalidade. Suas ações destinam-se a assegurar de forma integrada a áreas de Diversidade, Educação Escolar Indígena e Educação no Campo, conferindo, assim, maior visibilidade à Educação Ambiental, no âmbito educativo junto às redes estaduais e municipais de ensino, contribuindo, assim, para a agenda transversal, que busca o diálogo entre as políticas setoriais ambientais, educativas, econômicas, sociais e de infraestrutura, de modo a participar das decisões de investimentos desses setores e a monitorar e avaliar, sob a ótica educacional e da sustentabilidade, o impacto de tais políticas.

No período de 2005-2014, destaca-se a Conferência sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade. Em 2005, também entra em vigor o Protocolo de Kioto – tratado internacional com compromissos para a redução dos gases que agravam o efeito estufa (discutido e negociado em 1997). No ano de 2012, aconteceu o Rio+20 – conferência das nações unidas sobre desenvolvimento

sustentável, realizada na cidade do Rio de Janeiro, com a participação de 193 nações que fazem parte da ONU; No dia 26 de abril de 2012, o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) publicou a Recomendação CONAMA Nº 14, de que estimula a implementação da Encea e suas ações estratégicas. A Encea é um instrumento orientador que visa promover o alinhamento das ações de Educação Ambiental e Comunicação (programas, projetos e ações) para gestão das Unidades de Conservação, estimulando a articulação de gestores federais, estaduais, municipais e a sociedade civil, na implementação de processos educativos que promovem o protagonismo social na gestão pública da biodiversidade.

Por fim, no ano de 2018, surge a BNCC, versão final para as etapas da EI e EF e EM, documento normativo implementado em todo país, a partir de 2019. A Base é um documento técnico, que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver. No documento, consta que cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos. Entre esses temas é citada a Lei 9.795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Define que:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade;

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal;

Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo:

I - ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, **promover a educação ambiental** em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

II - às instituições educativas, **promover a educação ambiental** de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem;

III - aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, promover ações de educação ambiental integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

IV - aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação;

V - às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente;

VI - à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais (BRASIL, 1999). (O negrito é nosso).

Desde que a BNCC foi aprovada, as redes vêm reelaborando seus currículos locais. A Base comum deve ser contemplada em sua totalidade nos currículos estaduais, municipais e das instituições privadas de ensino. De acordo com a normativa, as equipes pedagógicas devem trabalhar na reestruturação dos seus currículos, tomando como premissa os preceitos estabelecidos na BNCC. A ideia é inserir novos conteúdos aos currículos que estejam de acordo com as competências estabelecidas pela BNCC e, também, adequar o Projeto Político Pedagógico (PPP), à realidade local de cada escola. É importante lembrar que a Base Comum deve ser contemplada, em sua totalidade, nos currículos escolares, enquanto a parte diversificada pode corresponder a até 40% dos conteúdos. Na parte diversificada os currículos das escolas podem contemplar conteúdos complementares, a serem definidos pelas próprias redes, instituições e sistemas de ensino respeitando características regionais e locais da sociedade. Dentro desta margem, os profissionais da educação, na elaboração do Plano Trabalho Docente (PTD), têm autonomia para definir os conteúdos que são relevantes para a realidade em que estão inseridos.

Nesse contexto, a escola tem um papel importante na compreensão das Leis e documentos que envolvem a temática da EA. A formação continuada, ao promover o acesso do professor aos documentos como a Constituição Federal (CF), os PCNs, as diretrizes curriculares nacionais (DCNs), o conselho nacional de educação (CNE) e a BNCC, pode potencializar o conhecimento a respeito da complexidade dos problemas que envolvem a temática ambiental.

3.4.2 Educação ambiental crítica no contexto escolar

A grande preocupação com o meio ambiente e a necessidade de se conversar sobre os riscos ambientais provocados pela relação desequilibrada do ser humano-natureza, vem sendo tema de debates contemporâneos.

Loureiro, explica pelo Instituto de Arte Tear - Pontão de Cultura e Educação, Rio de Janeiro-RJ, no texto “Educação Ambiental Crítica – Contribuições e Desafios”, que se olharmos a EA vem “sendo adjetiva de várias formas”. Nessa busca da identidade que se definiu pela negação ao estilo de vida urbano-industrial e no diálogo e várias visões de mundo que se limitam a valores culturais individualistas, consumistas poderemos cair em uma “visão homogeneizadora ou simplificada”. Loureiro explica que, para não cairmos nessa visão, é preciso construir outros caminhos e que “Educação Ambiental pode não ser suficiente para se entender o que se pretende com a prática educativa ambiental” (LOUREIRO, C. F., 2016).

A escola, como instituição, pode proporcionar conhecimento e promover ações e reações e, assim, despertar o senso crítico ao promover uma Educação Ambiental Crítica (EAC). Lopes (2010, p. 41), no livro *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*, capítulo cinco, discutiu sobre: “a evolução do conceito de EA”. Abordou também sobre “a postura reducionista presente na Educação Tradicional impede percepção de que os problemas atuais vividos pela humanidade estão interligados”. Assim, para a autora: “Todos esses fatos e mais as discussões ocorridas no âmbito social e ecológico fizeram com que se direcionasse para uma educação que fosse ambiental na sua totalidade.”

É preciso desempenhar a EA em sua totalidade para encaminhar ao entendimento sobre sua importância, reduzindo a visão fragmentada de mundo, além de romper paradigmas. Para isso, é preciso incorporar outras dimensões como a cultura, a política, a história entre outras, desempenhando assim uma EAC.

Para Loureiro (2012, p. 17), na EA, ciência e formação crítica precisam se relacionar de modo a compreendermos sob que condições o saber científico se desenvolve a favor do que é de quem. Portanto, “Educação Ambiental antes de tudo é Educação”, e fazer reflexões a respeito dos problemas ambientais

desvinculadas da complexidade social, cultural, histórica, política, ideológica e econômica, resulta numa visão de mundo dualista, que dissocia as dimensões social e natural. Completa ainda que “*longe* de uma educação temática e disciplinar, a EA, é uma dimensão essencial do processo pedagógico [...]” (LOUREIRO, C. F., 2012, p. 102).

A EAC, no contexto escolar, pode promover a quebra de paradigmas, posto que ela não se reduz somente ao meio ambiente, já que existe um conjunto conceitos que perpassam vários setores como o econômico, o social, o cultural, entre outros, buscando, assim, mais justiça, qualidade de vida, cidadania, igualdade e equidade.

Dessa forma, a escola é corresponsável pela promoção dessas mudanças, juntamente com o poder público, por meio da legislação na área ambiental. Mas muitos são os desafios e demandas no campo educacional que necessitam ser superados, como, por exemplo, uma formação adequada do professor, (re)definição do papel da escola na sociedade atual e uma melhor abordagem da Educação Ambiental no contexto escolar, formando, assim, uma sociedade com cidadãos comprometidos, conscientes e sensibilizados, sabedor do poder das ações individuais e coletivas para a qualidade de vida da natureza e do planeta, para as futuras gerações numa relação de envolvimento, de conexão e equilíbrio com a sua própria natureza.

Para Loureiro, continuando no texto, “EAC contribuições e desafios”, a EAC situando a perspectiva crítica é vista como sinônimo de outras denominações que aparecem com frequência em textos e discursos: (transformadora, popular, emancipatória e dialógica), estando muito próxima também de certas abordagens da denominada ecopedagogia. É preciso vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura do mundo, isto é, reconhecer e relacionar a natureza às questões sociais que formamos ao longo da vida bem como à: “cultura, educação, classe social, instituições, família, gênero, etnia, nacionalidade etc)” (LOUREIRO, C. F., 2016).

A EAC é bastante complexa em seu entendimento de natureza, sociedade, ser humano e educação, exigindo amplo trânsito entre ciências (sociais ou naturais) e filosofia, dialogando e construindo “pontes” e saberes transdisciplinares. O autor completa que é preciso realizamos ações sobre componentes micro, ou seja:

Elementos “currículo, conteúdos, atividades extracurriculares, relação escola-comunidade, projeto político pedagógico etc e sobre aspectos macro (política educacional, política de formação de professores, relação educação-trabalho- mercado, diretrizes curriculares etc.), vinculando-os (LOUREIRO, C. F., 2016).

Nesse entendimento, na visão crítica, Loureiro interpreta que não terá:

Leis atemporais, verdades absolutas, conceitos sem história, educação fora da sociedade, mas relações em movimento no tempo-espaço e características peculiares a cada formação social que devem ser permanentemente questionadas e superadas para que se construa uma nova sociedade vista como ‘sustentável’. [...]. Os efeitos deste movimento crítico na Educação Ambiental são bastante visíveis. Há uma ampliação na compreensão do mundo e o repensar das relações eu-eu, eu-outro, eu-nós no mundo. Temas anteriormente tratados como meio para a preservação ou respeito à natureza (elementos importantes mas insuficientes ao reforçarem a dicotomia cultura-natureza), são problematizados em várias dimensões (cultural, econômica, política, legal, histórica, geográfica, estética etc.). Projetos que ficavam como um “apêndice” são concebidos e planejados em diálogo com a estrutura pedagógica de cada escola. Ações que ignoravam secretarias de educação e a autonomia escolar, reconhecem que é preciso dialogar com o “mundo da educação” e intervir nas políticas públicas para que práticas viáveis sejam democratizadas. E o principal: a perspectiva ambiental passa a fazer parte ativa dos projetos político-pedagógicos (PPP), permeando a instituição escola em seu pulsar (LOUREIRO, C. F., 2016).

A prática escolar com perspectiva da EAC exige do educando conhecimento da posição ocupada, pois, convém lembrar que a EAC não favorece a separação entre cultura-natureza.

4 METODOLOGIA

Para construção e desenvolvimento desta pesquisa, que tem como objetivo inicial analisar de que forma a EA foi contemplada no documento BNCC, foi realizada uma escolha metodológica particular. Inicialmente, uma abordagem qualitativa, utilizando o método de caráter documental e bibliográfico. Os procedimentos metodológicos da técnica de coletas de dados, a partir da perspectiva qualitativa de Minayo *et al.* (2007), que possibilitou a colheita de materiais e categorização dos mesmos que, *a posteriori*, constituiriam o *corpus* da pesquisa.

Em seguida, procedeu-se à análise *corpus*, etapa da pesquisa em que foram utilizados recursos da Análise de Discurso (AD) para identificar, na construção do texto da normativa, a intencionalidade do autor.

Assim, a pesquisa faz um resgate dos aspectos das análises possíveis do tema, culminando com a análise da perspectiva discursiva do documento, ou seja, a relação entre língua-discurso-ideologia existente no texto da normativa. Ao determinar que fique a cargo das escolas a inclusão da temática ambiental nos documentos, a BNCC materializa a intenção de silenciar as vozes discordantes que, numa visão crítica das questões ambientais, poderiam, no espaço escolar, promover discussões que levariam a uma visão crítica por parte dos alunos.

4.1 UNIVERSO DA PESQUISA

A escolha do tema desta pesquisa, “Os sentidos do silêncio do termo Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular”, partiu da real necessidade de se estudar e conhecer o documento Base Comum Curricular do Brasil. A Base é o ponto de partida para a construção dos currículos das instituições escolares. O documento normativo estabelece um núcleo comum e obrigatório de aprendizagem a todos os estudantes do país.

Conforme Minayo (2007, p. 17), entendemos por pesquisa a atividade básica das Ciências na sua indagação e construção da realidade. “É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”.

A técnica da análise a partir da perspectiva qualitativa, proposta por Minayo (2007), implica em categorizar, inferir, descrever e interpretar. Esses procedimentos nem sempre ocorrem linearmente. Entretanto, Minayo *et al.* (2007, p. 88), aponta que costumam se organizar esses procedimentos na seguinte ordem:

- 1) decompor o material a ser analisado em partes; 2) distribuir as partes analisadas em categorias; 3) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); 4) fazer inferências dos resultados (lançando mão de premissas aceitas pelos pesquisadores; 5) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada (MINAYO *et al.*, 2007, p. 88).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. “Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO *et al.*, 2007, p. 21).

Na parte da pesquisa documental, foi utilizado como a principal fonte de informações o documento normativo: Base Nacional Comum Curricular – BNCC na versão final que compreende as partes (homologada em 2017, para as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais e finais e 2018 para a etapa do Ensino Médio) e também artigos, dissertações e teses que discorrem sobre o assunto.

Em seguida, a pesquisa foi dividida em três momentos: a primeira etapa: fase exploratória: foi realizada uma leitura inicial do documento BNCC para etapas do EF da Educação Básica, na busca do termo EA. Assim, foi constatada a ausência da temática no texto normativo. Para a confirmação da constatação, buscou-se a leitura de artigos de doutorados, mestrados e periódicos de revista da EA.

Continuando a busca na literatura, sobre a análise de documentos, foi possível perceber que, nos artigos lidos, os autores indicaram um caminho que ajudou na construção do texto e na posterior análise das categorias elencadas. Em vez de procurar no texto completo da normativa, focamos nossa atenção no caderno de Ciências da Natureza e Ciências Humanas e procuramos a ocorrência dos termos relacionados à Educação Ambiental. Após as leituras, foi possível reunir esses textos em cinco categorias, no que diz respeito à perspectiva com que os diversos autores abordaram o tema EA no texto da

BNCC, que são: “**Ausência** ou perda de espaço **do termo EA**”, “**Ausência da consciência crítica** das questões ambientais”, “**Polissemia do termo EA**”, “**Silenciamento do termo EA**” e “Predomínio das **vertentes naturalista e conservacionista**”.

Os artigos da primeira categoria constataram de forma unânime a **ausência do termo EA** na BNCC; já os da segunda categoria, ao todo cinco artigos, evidenciaram que no texto do documento BNCC nota-se a **ausência da consciência crítica** nas questões ambientais; quatro artigos demonstraram que a temática EA foi referenciada por outros termos no texto da versão final do documento BNCC; três artigos evidenciaram o **silenciamento do termo EA** no documento BNCC; finalmente, somente dois deles chamam a atenção para o fato de o texto do documento BNCC apresentar o **predomínio das vertentes naturalista e conservacionista**.

Na segunda etapa: fase de campo: foi realizada uma nova leitura específica no Caderno Ciências da Natureza (doravante CCN), situado entre as páginas 321 e 351, na busca do termo EA e no Caderno de Ciências Humanas (doravante CCH). Em seguida, foi feita uma nova leitura na busca dos termos relacionados à temática. Os termos procurados estão descritos no QUADRO 1:

QUADRO 1: TERMOS BUSCADOS RELACIONADOS À TEMÁTICA.

Educação Ambiental	Meio Ambiente	Equilíbrio	Desequilíbrio
Recursos Naturais	Ambiente	Socioambiental	Desenvolvimento Sustentável
Natureza	Natural ou Naturais	Sustentabilidade	Socioambientais

FONTE: A autora (2020).

Neste momento, procuramos tabular os termos, anotando o número de vezes e qual o contexto de ocorrência em que a palavra aparecia no texto do CCN, do documento BNCC. À medida que as palavras foram surgindo, foi elaborado um quadro com elas, com destaque para o número de vezes em que apareciam no texto.

Essas tabulações de termos e a própria BNCC formaram o *corpus* da pesquisa. Uma vez destacadas as unidades de análise e evidenciadas na localização das unidades de análise no documento da BNCC, seguiu-se para a próxima fase.

Na terceira etapa, foram realizados a análise e o tratamento do material documental, ou seja, a compreensão do *corpus* da pesquisa. Para análise dos dados, foram utilizadas as contribuições da AD, que se propõe a refletir sobre como a “linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua”, a partir da perspectiva de Orlandi (2015), como será exposto na sequência. Essa etapa da pesquisa é sustentada pelos dados colhidos nas etapas anteriores e não esgotam todas as possibilidades de análise.

4.2 PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS DO DISCURSO

Esta pesquisa, inicialmente, partiu da constatação das mudanças promovidas pela normativa BNCC a respeito do *status* das disciplinas na nova configuração do documento, em especial no que se refere à temática EA. Ao fim de exaustivas leituras e de um completo mapeamento na BNCC, fundamentadas em autores ligados às questões ambientais, para localizar a ocorrência do termo “educação ambiental”, verificou-se que, para além dessa leitura de superfície, o texto clamava por outra forma de abordagem.

A pesquisa, então, encaminhou-se para uma leitura na perspectiva da AD, que, com seus pressupostos teóricos, respondeu às indagações que emergiram do próprio texto. Ora, ao concordar com o processo de silenciamento do termo EA no documento na normativa, há a materialização do discurso em que o locutor (eu), que seria o poder governamental, torna-se enunciador responsável diante da perspectiva que assume, ou seja, atender aos interesses políticos e de mercado. Silencia-se o ensino de uma educação ambiental crítica ao homologar e publicar o documento BNCC e assume a função de autor que é quando o “eu” inicial (se) produz na linguagem, (se) produz (n)o texto e (n)os efeitos sobre o meio ambiente que dele virão como efeitos de sentido.

Os sujeitos, (nós), então, somos absorvidos pelo discurso da normativa e nos tornamos seus autores também, enquanto leitores, com o agravante de elaborarmos documentos dentro da escola que darão o aval a essa ideologia do silenciamento, o que interessa às esferas superiores.

A AD disponibiliza as ferramentas linguísticas para a transformação do ser humano e da realidade em que ele vive. Ela, segundo Orlandi, (2015), “constitui no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares que são a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise”. Estes campos do conhecimento se ocupam das noções de sujeito e de linguagem. A Linguística tem como objeto próprio a língua e seu funcionamento, um sistema abstrato que possui uma ordem própria. O materialismo cujos filósofos consideravam que as ideologias tinham existência material que é o discurso o qual, por sua vez, se materializa na língua “a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua” (ORLANDI, 2015, p. 17). Já na psicanálise, a noção de homem é deslocada para a noção de sujeito que se constitui na relação com o histórico e o simbólico. Na história, a ideologia trabalha como materialidade relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. Para a AD, no entanto, a língua é um acontecimento em um sujeito afetado pela história e produz um novo recorte dessas disciplinas, constituindo um novo objeto de análise que é o discurso.

De acordo com Orlandi (2015), para a análise de um *corpus*, é preciso montar um dispositivo. A montagem consiste em diferentes etapas sucessivas que começam no texto, como unidade material e vão até a formação ideológica. A TABELA 1 a explicita do seguinte modo:

TABELA 1: Esquema proposto Orlandi (2015), das etapas de análise.

1ª Etapa: Passagem da	Superfície Linguística para o	Texto (Discurso)
2ª Etapa: Passagem da	Objeto Discursivo para o	Formação Discursiva
3ª Etapa: Passagem da	Processo Discursivo	Formação Ideológica

Fonte: Orlandi (2015, p. 76).

No esquema proposto por Orlandi, (2015), a análise do *corpus* propriamente dita se faz em três etapas, perpassando pela superfície linguística ao objeto teórico discursivo, para, enfim, se chegar ao processo discursivo. Assim, para desenvolvimento desta pesquisa, que tem como objetivo analisar de que forma a EA foi contemplada no documento BNCC, foi trabalhado na primeira etapa, que corresponde à passagem da superfície linguística para o objeto teórico discursivo. Para a Orlandi (2015), nesta etapa “o analista, no contato com o texto procura ver nele sua discursividade”. Neste momento, trabalhamos com a análise das paráfrases, ou seja, da relação do dizer e não-dizer na busca do termo EA na materialidade do documento.

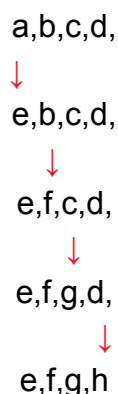
A segunda etapa, consiste na passagem do objeto teórico discursivo ao processo discursivo, por meio das formações discursivas que estão em jogo na produção dos sentidos. Neste momento, foram demarcando os jogos de sentido produzidos, observando os efeitos metafóricos e colocando em relação do discurso e a língua e analisando o modo de articulação e deslizamento de sentidos.

Na terceira etapa, ocorre a passagem das formações discursivas para as formações ideológicas, devido à inscrição do interdiscurso.

Orlandi (2015), afirma que “a Análise de Discurso tem um procedimento que chamada de ir-e-vir constante entre a teoria, consulta ao *corpus* e análise”. E esse processo dá-se ao longo da pesquisa, como se o analista fosse uma bordadeira, onde a linha, agulha, mãos e pano (se)produzem em uma relação conjunta tecendo uma forma, desenhando uma figura. Assim, nesse movimento constata-se de interpretação o analista “tece as intrincadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos, articulando ideologia e inconsciente” (ORLANDI, 2015, p. 65).

Durante o procedimento analítico, é importante o analista observar os efeitos metafóricos. Falamos de metáfora não vista como desvio, mas sim como transferência, ou seja, outro modo de falar. Na representação proposta por Orlandi (2015), (FIGURA 2), é possível observar o trabalho produzido pelo deslize e o efeito metafórico.

FIGURA 2: ESQUEMA DE DESLIZE (A DERIVA), PROPOSTO POR ORLANDI (2015).



Fonte: Orlandi (2015, p. 77).

Nessa representação, o ponto de partida é (a,b,c,d,) e o ponto de chegada é (e,f,g,h). Percebe-se que o dito nas formas/palavras, sofre um deslocamento. Este deslizamento leva a que a forma/palavra seja sempre outra, e elas podem significar de modos diferentes sob a mesma forma. As palavras mudam de sentido conforme lugar e tempo de enunciação e aqueles que as empregam. “As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso delineia na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, 2015, p. 41).

4.2.1 Dispositivo teórico e dispositivo analítico da Análise de Discurso

Para estabelecer as noções de Dispositivo Analítico e Teórico nesta pesquisa, recorreremos aos conceitos presentes na tese de Ferrari (2008)³. Nela, a autora se detém na análise do lugar social dos escravos que, embora não possuíssem voz na sociedade colonial, a sua presença como força de trabalho, os incluía em diversas materialidades, uma vez que a sociedade da época não podia prescindir do seu trabalho braçal. Então, seu objeto de estudo centrou-se em anúncios de fuga de escravizados (FERRARI, 2008).

³ Texto completo da Tese doutorado: “Nomes próprios de pessoa e descrição: estudo da descrição e do nome próprio a partir da análise de anúncios de fuga de escravos. FERRARI, Ana Josefina. Campinas, SP : 01-263 p. ano: 2008. apresentada ao curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

Segundo Ferrari (2008, p. 118), “tomando como ponto de partida uma pergunta, o analista mobilizará alguns conceitos e outros simplesmente não serão utilizados”. No caso desta pesquisa, em face do documento BNCC, houve uma aproximação considerando-o um texto inovador para a educação brasileira. Nossa pergunta inicial foi: qual foi o âmbito de abrangência que se quis dar ao tema EA, e de que forma foi contemplada a temática EA, na versão final do documento BNCC?

A primeira leitura representou a expressão do desejo da classe de professores. No entanto, numa leitura crítica, evidenciou-se a necessidade de ir ao texto com outros olhos. A pergunta da pesquisa emergiu de um não-dito, de um silêncio, e não da materialidade do texto. Procedeu-se, então, a uma nova seleção, a um novo recorte, que constituiu o Dispositivo Analítico deste trabalho de pesquisa.

Tomando como ponto de partida essa contribuição, podemos estabelecer, para esta pesquisa sobre o silenciamento do termo EA, um paralelo com a tese de Ferrari, no sentido de que as questões ambientais se impõem na BNCC pela sua ausência, por ser alcançado pelo pesquisador no que tem de omitido pelo documento. “Esta autora entende por Dispositivo Teórico aquele que dá ao analista o método a partir do qual ele pensará o *corpus*” (FERRARI, 2008, p. 117 apud ORLANDI 1999, 2001). Desse modo, no referencial teórico se recorreu, no presente texto, às bases filosóficas de vários pensadores tais como: Aristóteles, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Bacon, Descartes, Espinosa, Marx, Vygotsky, Paulo Freire e outros na percepção do conceito de natureza e na relação ser humano-natureza, buscou associar com características da Educação Ambiental Crítica de Loureiro (2012) e Gonçalves (2005). E para estimular a reflexão sobre a importância da EA os autores Diamond (2005) e Acosta e Breda (2016).

Assim, a partir da constatação de que houve o estabelecimento de uma nova ordem na colocação dos conteúdos curriculares na BNCC, especificamente a separação em dois blocos: conteúdos comuns e conteúdos diversificados, e, verificando ainda que o objetivo tenha sido produzir um “nivelamento” na aprendizagem dos alunos no país inteiro, estes elementos indicaram a direção para a formação do corpus da pesquisa. Ainda segundo Ferrari (2008, p. 117): “como o Dispositivo Teórico, por um lado, é uma

construção do analista, uma parte da análise e responsabilidade exclusiva do analista. [...], depende do analista, neste dispositivo, a formulação do problema que atravessará a análise do corpus”. Dessa forma, procedeu-se ao mapeamento do termo EA para percorrer o caminho do deslizamento sofrido pelo termo, até sua colocação entre outros temas de relevância, porém silenciados, na parte diversificada da normativa. O problema encontrado foi a ausência do termo, um silêncio, entendendo o silêncio no seu espaço simbólico, como veremos adiante.

AD visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está acometido de significação para e por sujeitos. Cada análise é uma nova prática de leitura, na qual há mobilização de dispositivos teóricos a partir da questão formulada pelo analista. Por outro lado, Orlandi (2015), define o dispositivo teórico como aquele que “objetiva mediar o movimento entre a descrição e a interpretação” e sustenta-se em princípios gerais da AD e dispositivo analítico como o construído pelo analista a cada análise, compreendendo que ambos estão em relação.

Para Ferrari (2008, p. 118), para tratar do dispositivo da AD é preciso que:

“primeiramente é preciso deixar claro que todo método nessa área depende do objeto. Compreende-se que qualquer análise se inicia a partir da escolha do objeto discursivo e da constituição do corpus. Tomando como ponto de partida uma pergunta, o analista mobilizará alguns conceitos e outros simplesmente não serão utilizados. Justamente dessa seleção, desse corte de categorias utilizadas para a análise, será construído o Dispositivo Analítico, por outras palavras, o Dispositivo específico a ser utilizado na análise em questão. Portanto, o Dispositivo Teórico inclui o Dispositivo Analítico. A pergunta do analista perante seu corpus será a que dará forma a esse constructo e as possibilidades de análise que o corpus apresenta também contribuirão para tal. Desse modo, as conclusões que o analista chega dependerão em grande medida deste último (FERRARI, 2008, p. 117).

O dispositivo analítico consiste na maneira como o analista utiliza, “individualiza” o dispositivo teórico, considerando a natureza do material e a finalidade da análise. Desse lugar teórico, estabelece um objeto de análise próprio, o discurso, que tem a linguagem enquanto lugar de manifestação da ideologia e do inconsciente e onde a História incide sobre o simbólico.

4.2.2 *Corpus* na Análise de Discurso

De acordo com Orlandi (2015, p. 60), “a construção do *corpus* e a análise estão intimamente ligadas”. Para a autora, o trabalho de análise de um discurso começa pela constituição do *corpus* que em sua grande maioria resulta de uma construção do analista.

O *Corpus* pode ser compreendido como conjunto de sequências como: compilação de dados linguísticos (sob a forma de textos escritos ou orais, de documentos diversos, de observações empíricas selecionadas ou de sondagens provocadas) que são constituídos em objeto de análises discursivas que estão alinhadas com o objetivo da pesquisa.

De acordo Ferrari (2008, p. 122), “a escolha dessas sequências responderá aos critérios de exaustividade, representatividade e homogeneidade”. Na prática, o analista precisa construir um objeto discursivo para se realizar a sua análise. Este objeto não vem pronto, ele é construído a partir da conversão do *corpus* bruto em objeto teórico de análise, ou seja, ouvindo as vozes não ditas, mas presentes no discurso. Em seguida, o analista vai investigar as diferentes relações entre as formações discursivas no interior do objeto discursivo. No fim, ele irá mostrar os resultados da sua análise ponderando sobre os efeitos das relações discursivas e dos efeitos de sentido produzidos na sociedade.

De acordo Orlandi (2015, p. 65), a conversão do *corpus* consiste na seleção dos temas específicos dentro da temática e a sua validade está relacionada com a importância que os recortes da temática deixam transparecer. Assim, a concepção de *corpus* e a sua construção são guiadas pela teoria e pela problemática inicial da pesquisa, num movimento permanente de “ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise”. Essas retomadas teóricas confirmam que, no momento em que se delimita o *corpus*, já vai sendo feito um trabalho de análise. O processo, portanto, não segue critérios empíricos, e sim critérios teóricos (ORLANDI, 2015). Desse modo, o *corpus* que constituímos para a presente pesquisa é um *corpus* aberto, que aceita a adição de outras materialidades, que dialoguem com as materialidades já apresentadas, ou seja, o texto da BNCC e as sequências categorizadas do

caderno de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, além de outras materialidades que surgem no decorrer do trabalho analítico.

4.2.3 O silêncio como categoria analítica

Eni Orlandi na obra “As forma do silêncio: No movimento dos sentidos” (ORLANDI, 2007), oferece uma importante contribuição para o estudo do silêncio e tem como fio condutor a apresentação dos sentidos do silêncio. A autora coloca o desafio de tomar o silêncio como objeto de reflexão, fazendo com que o leitor caminhe na relação entre o dizível e o indizível, a partir da exploração dos entremeios, tanto das disciplinas como das diferentes teorias da linguagem, a fim de atribuir-lhe significação, demonstrando sua multiplicidade de sentidos. “Assim, quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio ‘fala’ por elas; elas silenciam.” [...] “As palavras são cheias de sentidos e não dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas” (ORLANDI, 2007, p. 14).

Para a autora, não se trata de atribuir ao silêncio um sentido metafórico em sua relação com o dizer, ou seja, traduzir o silêncio em palavras, mas antes conhecer os processos de significação que ele põe em jogo.

“Acredito que o mais importante é compreender que: I. há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras. II. O estudo do silenciamento (que já não é silêncio mas “por em silêncio”) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos fez entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do ‘implícito’.” (ORLANDI, 2007, p. 11).

Esta pesquisa partiu do problema que, numa primeira observação sobre o texto da BNCC, emergiu do desejo de demonstrar, por meio de uma análise minuciosa, a ausência do termo Educação Ambiental no texto da normativa. No decorrer das leituras para a fundamentação, surgiu uma porta secreta que se abriu para uma nova dimensão do texto.

Esgotadas as constatações, a análise de conteúdo da pesquisa não deu conta de explicar a causa de um tema tão urgente como o meio ambiente,

e tudo o que se relaciona a ele, tenha sido relegado a uma posição secundária, no rol das disciplinas da parte diversificada.

Neste momento, impôs-se a tomada de um novo rumo, já que os elementos colhidos para estruturar a pesquisa não se apoiavam em nenhum argumento, que pusesse lógica na questão, ou seja, o termo EA havia sido pulverizado no caderno de Ciências da Natureza de tal forma que dificultava a própria conclusão do trabalho.

Nesta encruzilhada a que o texto se chegou, a busca por uma lógica levou à observação de que o texto da normativa se insere no universo dos textos que, uma vez materializados, circulam socialmente e, por isso, estão sujeitos a diversas abordagens e análises. Chegou-se, assim, à conclusão de que este texto, na perspectiva da Análise de Discurso, traduz o discurso de alguém que é seu autor, que produz um enunciado, que transmite uma determinada perspectiva, um ponto de vista, uma política educacional. O governo, enquanto produtor de linguagem, produtor de texto da normativa, produz também silêncios. Produz também “não-ditos”.

A professora Ana Josefina Ferrari, em seu artigo intitulado “O silêncio da Dona Amélia⁴” (FERRARI, 2017), analisa os silêncios que atravessam “comunidades quilombolas escravizadas até o século XIX e o silêncio que atravessa as comunidades quilombolas e seus descendentes” no contexto do Brasil. Ela fundamenta sua perspectiva de análise nos estudos de Eni Orlandi, entre outros, sobre Análise de Discurso. A professora afirma que, segundo ORLANDI (2007, p. 44), existem múltiplos silêncios: “o silêncio das emoções, o mítico, o da contemplação, o da introspecção, o da revolta, o da resistência, o da disciplina, o do exercício do poder, o da derrota da vontade, etc”. A partir desta constatação propõe três tipos de silêncio que atravessam as comunidades quilombolas no Brasil: o silêncio da proibição (interdição da palavra do escravizado nos espaços públicos no período do Império); o silêncio “gentil” que é aquele que dá a palavra de modo tão rápido e exíguo que é inapreensível pelas comunidades quilombolas) e o silêncio no sofrimento que é

⁴ Este artigo foi desenvolvido no grupo de pesquisa MULHERES EM DISCURSO, liderado pela profa. Mônica G. Zoppi Fontana, está cadastrado no CNPq e vinculado às linhas de pesquisa do PPG de Linguística-IEL: Língua, sujeito e história e Natureza e fatores da significação; a partir de dezembro de 2013 contou com financiamento do CNPq, Processo 487140/2013-3. Faz parte da minha pesquisa de Pós doutorado Junior com auxílio CNPq Nº 150458/2013-4 e foi aprovado pelo Comitê de Ética Parecer nº969219.

o silêncio de Dona Amélia que sendo mulher, quilombola, negra, de comunidade rural, sofre a violência brutal do sistema que a oprime sem piedade.

O silêncio, nesta perspectiva, ganha novo *status*, diferente do senso comum: o fundador, o constitutivo e o local. Dentre as formas de silêncio que Orlandi (2007) propõe, focaremos, nesta pesquisa, o silêncio local, que é a interdição do dizer. Ele se refere à censura.

Assim, ao conduzir o silêncio às outras palavras (que não podem ser ditas), a censura o faz de forma a defini-lo, circunscrevê-lo; mas pelo próprio gesto de fazê-lo, devolve-lhe fluidez, onde ele produz seus desligamentos, descontinuidades em seu modo de significar e ressignificar, perdendo seu caráter organizador, caudatário de seu atrelamento às palavras. (ORLANDI, 2007, p.168).

No contexto da pesquisa, a censura silenciou o termo EA e interditou a possibilidade da criação de uma consciência ambiental crítica em gerações de estudantes, mas propiciou que se olhasse a questão por outro prisma, o desenvolvimentista. O silenciamento do termo EA faz com que seja possível a percepção de que seu sentido, na realidade dos nossos currículos, não seja elaborado historicamente, não adquira força identitária nem realidade social.

Por fim, em se tratando de conteúdo a ser apresentado ao grupo de estudantes de todas as escolas do país, no cotidiano escolar, essa ausência significa um prejuízo de grande dimensão, uma vez que a consciência planetária advinda das aulas de Educação Ambiental perde lugar para as competências, que visam a prontidão para as avaliações institucionais e para o mercado de trabalho.

5 ANÁLISE DE DADOS

5.1 ESCOLHA DO TEMA DESTA PESQUISA: O LUGAR DO QUAL PARTO ENQUANTO ANALISTA

No dia 22 de dezembro de 2017, o CNE apresentou a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 (BRASIL, 2017), que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Desde então, o Brasil tem uma Base Nacional Comum Curricular com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

No ano 2019, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná encaminhou a Instrução Normativa Conjunta nº05/2019-DEDUC/DPGE/SEED/PR, para as instituições escolares estaduais adequarem o PPP às novas orientações da BNCC, aprovada em dezembro de 2018, que deverá balizar todo o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação, a partir do ano letivo de 2020 (PARANÁ, 2019).

Com a implementação do documento normativo, a equipe pedagógica do Colégio La Salle deverá ajudar o corpo docente a interpretar o documento normativo e pensar conjuntamente como transformar os conteúdos da Base e as propostas curriculares das redes em um currículo que esteja de acordo com a realidade da unidade, além de reformular o PPP e auxiliar com os novos materiais didáticos e a estruturação do planejamento diário dos professores de acordo com as novas diretrizes.

Compreendendo a importância da temática da EA no contexto escolar e com objetivo de apresentar estratégias para apoiar no campo de atuação e nas formações continuadas dos professores, e assim colocar em prática a BNCC e os ajustes necessários no planejamento docente, como coordenadora pedagógica dos professores do Ensino Fundamental Anos Finais da Rede Estadual, a escolha do tema desta pesquisa partiu da real necessidade de estudar para conhecer o documento normativo Base Curricular Comum do

Brasil. Foi nesse sentido que esta pesquisa buscou investigar como a EA está contemplada no documento BNCC brasileira, no contexto dos temas pertencentes aos 40%, relacionados na parte diversificada, que complementam os conteúdos da base comum.

5.2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA MATERIALIDADE DO TEXTO DA BNCC: A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Neste texto farei um breve resgate da trajetória do documento BNCC, com base nos dados colhidos no portal do Ministério da Educação (MEC), traçando uma linha do tempo com outros documentos e os marcos sócio históricos e políticos de sua elaboração, fazendo uma contextualização.

A BNCC, como foi acima exposto, é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e privadas, nas modalidades da Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), tendo como base pedagógica o desenvolvimento por competências e habilidades, para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Não é possível entender a instituição da BNCC isoladamente. Desde a redemocratização do Brasil, buscou-se romper com as bases autoritárias estabelecidas na sociedade e, conseqüentemente, na educação. A reforma educacional de 1971 não atacava o problema da exclusão de grande parte da população brasileira. Disciplinas consideradas inoportunas ao governo ditatorial também foram excluídas do currículo, estabelecendo-se no lugar outras que visavam à exposição acrítica e repetitiva de *slogans* governistas e símbolos nacionais.

No ano 1988, com o estabelecimento da Constituição da República, previu-se a universalização da educação formal no Brasil, assim como o estabelecimento de um currículo nacional comum (BRASIL, 1988). Ficou conhecida como Constituição Cidadã, por ter sido concebida no processo de redemocratização e a grande quantidade de leis voltadas à área social, iniciado com o encerramento da ditadura militar no Brasil. Portanto, o novo sistema político democrático propôs desenvolver uma cultura democrática e inclusiva

para todos os jovens e crianças no país, além do resgate dos adultos não escolarizados.

A BNCC é uma política educacional que visa orientar: a formulação dos currículos escolares, e das propostas pedagógicas; a avaliação; a formação dos professores; e a produção de material didático. Conforme a Constituição Federal de 1988:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

A BNCC é um documento de grande importância para a educação brasileira. Ele foi elaborado, teoricamente, para ajudar a diminuir as desigualdades de aprendizado do país. Hipoteticamente, colabora para garantir direitos iguais de aprendizagem colaborando para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. A Educação Integral com a qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam e se sintonizem com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e também com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2018). O texto introdutório que traz a seguinte definição:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei no 9.394/1996) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que **visam à formação humana integral e à** construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 7).

Trata-se de um documento complexo e extenso, que contém 600 páginas e vêm despertado dúvidas e discussões entre os educadores. A BNCC tem sido motivo de pautas há muitos anos, e apenas em 2018 passou a ser implementada. Na Constituição Federal de 1988, já estava prevista a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 96 foi determinada a adoção de uma base comum para toda a educação básica.

No dia 20 de dezembro de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica (BRASIL, 1996).

Os anos da década de 1990 foram marcados por governos de centro-direita. Começando pelo presidente Fernando Collor de Melo. Entre os anos 1995 e 2002, governou a coalizão governamental que reunia o PSDB (Partido Social Democrata Brasileiro) (do presidente Fernando Henrique Cardoso), o DEM (DEMOCRATAS) (do presidente da Câmara) e o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) (partido com maior bancada no Congresso Nacional). Nesses anos, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que propunha as bases nacionais para a educação formal brasileira.

Em 1997 são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, referenciando cada disciplina do currículo escolar, apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Esses documentos foram elaborados para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo. Assim, a temática Meio Ambiente foi incorporada como um dos Temas Transversais nos PCNs, visando a um trabalho pedagógico que se desenvolvesse para além da aprendizagem de conceitos, pelos alunos, de atitudes e de posturas éticas em relação ao Meio Ambiente.

No ano de 1998, são consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. A intenção é ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade. Foi possível detectar que a EA nos PCNs:

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global (BRASIL, 1998, p. 187).

Na década de 2000, continuaram com a proposta de desenvolvimento das bases curriculares nacionais. Avaliando-se a necessidade de integrar a educação no país, diminuindo possíveis desigualdades regionais – o que já estava presente nas propostas anteriores. A atual proposta buscava realizar esse projeto sem que, com isto, se eliminassem aspectos culturais locais – a saber, a eliminação das culturas locais, isto é, de aspectos linguísticos, tradicionais, espirituais das variadas localidades.

Essa foi, aliás, uma das críticas que alguns partidos da coalizão de governo de centro-esquerda, que governou o país entre 2003 e 2015, (PT – Partido dos Trabalhadores, PDT - Partido Democrático Trabalhista, PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro), faziam à Lei de Diretrizes e Bases dos anos 90 desde que esses partidos eram oposição ao governo de centro-direita.

No ano 2000, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias. Assim, na proposta de desenvolvimento das bases curriculares nacionais, avaliando-se a necessidade de integrar a educação no país, diminuindo possíveis desigualdades regionais, que já estava presente nas propostas anteriores. A proposta buscava realizar esse projeto sem que, com isto, se eliminassem aspectos culturais locais.

No ano de 2008 é instituído, e funciona até 2010, o Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), que é um espaço democrático instituído pelo Poder Público, em articulação com a sociedade, para que todos possam participar do desenvolvimento da educação nacional, realizou encontros no ano 2010 entre os dias 28 de março e 01 de abril, com a

presença de especialistas e representantes das secretarias do Ministério da Educação, da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação, das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da educação e de todas as entidades que atuam direta ou indiretamente na área da educação, para debater a Educação Básica. O documento fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação. Ainda no ano de 2010, no dia 13 do mês Julho a Resolução nº. 4 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Em 17 de dezembro, a Resolução nº 5, (de 17 de dezembro de 2009), fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No ano de 2011, em 14 de dezembro, a Resolução nº.7 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

A Resolução nº. 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. No mês de julho, a Portaria n. 867 institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas Diretrizes Gerais.

No dia 22 de novembro de 2013, a Portaria nº 1.140, de, instituiu o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).

No ano de 2014, em 25 de junho, a Lei n. 13.005, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNC). Entre os dias 19 e 23 de novembro, é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.

No mandato da presidenta Dilma Rousseff (PT), em 2014, o documento BNCC é contemplado no Plano Nacional de Educação (PNE). O MEC, CONSED e UNDIME definem o grupo de redação e, em setembro de 2015, a primeira versão da BNCC é publicada e submetida à consulta pública. Para isso, as novas Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC) deveriam passar por uma construção diversificada, nas várias localidades do país, por meio de

consultas e seminários locais. Desenvolveram-se, então, duas CONAE (Conferência Nacional pela Educação), convergindo nas propostas para o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular.

No ano de 2015, entre os dias 17 e 19 de junho, aconteceu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, institui uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Assim, a construção da BNCC foi toda elaborada de forma democrática, fruto do trabalho em conjunto de vários especialistas de diferentes áreas do conhecimento, envolvendo, fortemente, educadores e membros da sociedade.

Em 16 de setembro de 2015, a 1ª versão da BNCC foi disponibilizada. Entre os dias 2 e 15 de dezembro, houve o *Dia D* da BNCC: uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC.

No dia 3 de maio de 2016, a 2ª versão da BNCC foi disponibilizada. Nos dias 23 de junho e 10 de agosto de 2016, aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O CONSED e a UNDIME promoveram esses seminários. Em agosto, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2ª da BNCC.

O estabelecimento da BNCC foi interrompido devido ao processo de *impeachment*, que resultou na destituição do cargo e consequente afastamento da presidenta Dilma Rousseff. Este fato ocorreu entre os dias 12 de maio e 31 de agosto de 2016 e foi o segundo concretizado na História do Brasil. Com a queda da presidenta Dilma Rousseff (PT), assumiu o governo o Presidente Michel Temer (PMDB), amparado por uma coalizão de centro-direita (PMDB-DEM-PSDB), em 2015. O novo Ministério da Educação (MEC), tendo Mendonça Filho à frente, foi acusado pelo centro-esquerda (PT, PDT, PSOL – Partido Socialismo e Liberdade) de regredir para um ensino tecnicista, não integrador e que não respeita as especificidades locais.

No ano de 2017, no mês de abril, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação

(CNE). O CNE ficou de elaborar o parecer e o projeto de resolução sobre a BNCC, que seriam encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC tem início o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

No mês de dezembro no dia 20 de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), foi homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho. Em 22 de dezembro, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Por fim, a implementação da base comum em todas as escolas é prevista para ocorrer de 2018 a 2020, passando pelas seguintes etapas: 1. Estruturação da governança da implementação; 2. Estudo das referências curriculares; 3. Re(elaboração) curricular; 4. Formação continuada; 5. Revisão dos projetos pedagógicos; 6. Materiais didáticos; 7. Avaliação e acompanhamento de aprendizagem.

De acordo com as etapas de implementação, no ano de 2018, os estados, em regime de colaboração com os municípios, revisaram seus currículos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, para alinhá-los às propostas da BNCC.

De acordo com Nogueira e Dias (2018), o processo da elaboração dos últimos textos da 3ª versão da BNCC não ocorreu com a participação popular e não foram amplamente discutidas com a sociedade e houve resistência a essa proposta.

Em nome de um discurso da flexibilidade, fortemente presente no projeto de reforma do ensino médio e também na BNCC, pela abordagem por competências, estaria assim, num outro polo, colocando a rigidez ao educador, que deveria seguir manuais e aplicar técnicas e avaliar conjuntos de competências. E assim questionamos sobre o modo como se darão essas avaliações. Que padrão é esse que se quer validar como diretriz para a educação, para os processos de ensino no Brasil? (NOGUEIRA, L.; DIAS, 2018, p. 29).

Em 06 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se participaram da discussão sobre o Dia D da Pró-BNCC, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino

Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira.

No mês de abril, no dia 02 de 2018, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A partir daí, o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la. Em 02 de agosto, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário *online*, sugerindo melhorias para o documento. Em 14 de dezembro de 2018, o Ministro da Educação Rossieli Soares homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Agora, o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

No ano de 2019, tem início a formação de professores e o desdobramento dos currículos nas escolas, e as orientações da base são incorporadas ao Projeto Pedagógico (PP ou PPP), por meio da liderança da equipe gestora, e resultam em projetos institucionais e práticas pedagógicas alinhadas ao currículo local.

Por fim cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2018, p. 19).

No ano de 2019, a BNCC, estabelecida no governo Michel Temer, continuou em processo de implementação, mas muitos são os desafios e impactos que se darão não apenas na re(elaboração) dos currículos, mas nos processos de ensino e aprendizagem, gestão, formação de professores, avaliações e no próprio Projeto Político Pedagógico (PPP). De acordo com a BNCC:

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2018, p. 11).

Para o ano 2020, a previsão é de que a BNCC deverá estar nas escolas com materiais didáticos, PPP's e planos de aula alinhados ao documento.

A BNCC é um documento técnico que apresenta várias estruturas organizativas e define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, juntamente com as dez (10) competências gerais.

A Normativa BNCC é uma construção que foi desenvolvida ao largo dos eventos políticos paralelos ocorridos no Brasil. Carolina Ramos Heleno, em sua dissertação intitulada: Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial, traz uma importante análise sobre o momento político brasileiro que representa a transição do último governo do PT, interrompido pelo *impeachment* de Dilma Rousseff, e o governo de Michel Temer (HELENO, 2017).

A autora destaca toda a estrutura de interesses nacionais e internacionais que move o xadrez da política brasileira para o controle de políticas de governo e, dentre ela, a política educacional. Segundo ela:

A presença desses interesses está disseminada na maioria dos cargos de alto poder na elaboração dos documentos educacionais sem admitir a presença de estudantes, suas possíveis representações, estudiosos contra hegemônicos. Não existe participação concreta de outras pessoas e entidades representantes da além da convencionada organizações da sociedade civil e da sociedade política predominantemente conservadora. Forjou-se a narrativa de que a BNCC foi democrática, embasada em quantificações. Entretanto, essa defesa ignora a historicidade dos fatos expressos na corriqueira mania de termos problemas de cunho “democráticos” na construção dos mais diversos documentos normativos (HELENO, 2017, p. 130).

A autora cita alguns temas que sofreram interferência em decorrência da mudança política e consequente mudança de perspectiva educacional, com reflexos na elaboração da versão final do documento BNCC, como por exemplo, o controle da política de materiais didáticos e tecnologia e a formação de professores na perspectiva empresarial. Outro item que ela destaca é a fragmentação da educação, além da defesa de projetos que criminalizam professores como o programa Escola sem Partido.

Esta pesquisa debruçou-se sobre do silenciamento a temática da questão ambiental no texto da normativa, contudo o tema insere-se também numa discussão muito maior que perpassa as questões de políticas de governo e sua visão da educação para o Brasil, exposta nos documentos reguladores da vida escolar.

5.3 A INTRODUÇÃO DA BNCC: DO BÁSICO COMUM AO DIVERSIFICADO

A BNCC, em seu texto introdutório, define os direitos de aprendizagem de todo aluno e aluna do Brasil. Na perspectiva de reforma das políticas públicas educacionais, a Base Nacional ocasiona mudanças relevantes no nosso processo de ensino e aprendizagem, porque é um documento que apresenta, em seu discurso, a premissa de orientar os conhecimentos e as habilidades essenciais dos estudantes de todo o país, que têm o direito de aprender, ano a ano, durante toda a vida escolar. A interpretação desse documento representa um grande desafio para as escolas e para os envolvidos no processo educacional, pois ainda há dúvidas sobre essa política pública e as mudanças que ela traz.

No texto introdutório, no primeiro parágrafo da BNCC, está posto que “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, [...]” (BRASIL, 2018, p. 7). Ela nos é apresentada como um documento importante para o sistema educacional, pois é um referencial obrigatório previsto no PNE e que será utilizado como ponto de partida em todas as redes escolares (públicas ou privadas) do país, para elaborarem ou revisarem os seus currículos. As redes deverão alinhar todos os conteúdos tendo a BNCC como referência. Isso significa que o documento determina o que é essencial no processo de aprendizagem na escola.

Contudo é importante ressaltar que este documento coloca como aprendizagens essenciais conteúdos selecionados de um determinado ponto de vista. Mesmo que, em tese, o texto tenha sido resultado de uma produção coletiva, é importante destacar que um país com as dimensões territoriais do Brasil representa um desafio para toda tentativa de unificação e, principalmente, em se tratando de educação.

Assim, ao se tornar um referencial obrigatório, ela define aquilo que servirá de base para os currículos de todas as escolas privadas e públicas numa tentativa de unificação e de controle sobre as instituições escolares, sugerindo um **alinhamento à Base**. Por isso, é preciso sempre considerar a perspectiva do uso político e ideológico do documento legal. Então, quando é posto que a BNCC venha com a proposta de garantir direitos iguais, ou seja, igualdade de aprendizagem a todos os estudantes do Brasil, “orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, [...]”, independentemente de onde estudam ou onde moram, não devemos perder de vista que sentidos são atribuídos às palavras como “direitos iguais” e “princípios éticos”, para que não fique a falsa impressão de que um trabalho de pesquisa sobre a normativa tenha necessariamente que concordar e defender seus pressupostos de forma inquestionável. Portanto, cabe perguntar: iguais para quem? A partir de qual ética?

A normativa, na página oito (08), propõe também “contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações”, em âmbito federal, estadual e municipal. O aspecto da diversidade cultural precisa ser considerado para garantir essa pluralidade que é a característica marcante no nosso país, o que merece um olhar atento para entender o sentido do “alinhamento” proposto na normativa.

Luiz Carlos de Freitas, professor da Faculdade de Educação da Unicamp, em julho de 2016, no canal *Youtube-BR*, expõe os riscos da implementação da BNCC e as intenções políticas no seu processo de produção. O professor relata que a BNCC, em seu discurso, “assume característica de fornecermos padrões que fixam o conteúdo a ser aplicado em todo o país”, neste encadeamento, “padronizará o currículo das escolas” e, também, limitando os conteúdos locais, a diversidade e a criatividade no ensino brasileiro” (PROF. LUIZ CARLOS DE FREITAS EXPÕE OS RISCOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2016).

Para Freitas “na política do Ministério, a BNCC deve ser traduzida em itens de avaliação” e podem ser encontradas evidências no próprio texto do documento, conforme a citação:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o **alinhamento de outras políticas e ações**, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8).

Assim, é compreendido que a Base deverá reposicionar todo o sistema de avaliação brasileiro e todas as provas, como o ENEM, a Prova Brasil entre outras, serão automaticamente (re)alinhadas, assim também os materiais didáticos e a formação de professores. Neste contexto, ao produzir materiais didáticos unificados comuns, com conteúdos fixos, a base, em seu discurso, propõe sentidos de “padronização”, de conteúdos a serem aplicados a todos os estudantes do país.

Nessa perspectiva, as avaliações em larga escala poderão ser organizadas com os conteúdos obrigatórios, pertencentes à parte da base-comum, ou seja, dos sessenta por cento, (60%), que são comuns ao país. Portanto os conteúdos que são diversos, ou seja, que pertencem à parte diversificada, que representam os quarenta por cento (40%) restantes adicionais, não serão postos nos exames nacionais, propostos pelas políticas educacionais, tornando-se algo optativo.

Freitas nos alerta para o fato de que nesta proposta de padronização “o professor vai ter por referência o livro didático”, além de outros materiais pré-fabricados, que estão sendo desenvolvidos, “portanto os sessenta por cento, obrigatórios tendem a se tornar cem por cento (100%)”, na busca por fazer cumprir os conteúdos padronizados, pertencentes à base-comum (PROF. LUIZ CARLOS DE FREITAS EXPÕE OS RISCOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2016). Esse alinhamento, ou seja, essa “padronização da educação brasileira” poderá apresentar “prejuízos”, silenciamento dos conteúdos pertencentes à parte diversificada, podendo chegar ao ponto de dizimar esses conteúdos no contexto escolar.

Segundo a BNCC, as questões do desenvolvimento curricular no Brasil são antecipadas primeiramente na CF/88, estabelecendo “a relação do que é básico-comum e do que é diverso” e que é retomada na LDB/96, no Art.26. Então, em matéria curricular, básico-comum são “as competências e Diretrizes,

os currículos são diversos” (BRASIL, 2018, p. 11). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNGEB - Resolução CNE/CEB 4/2010, no capítulo II, que trata do assunto “formação básica comum e parte diversificada” em seu “Art. 16. [...] determinam que sejam incluídos componentes não disciplinares, como temas relativos ao trânsito, ao meio ambiente e à condição e direitos do idoso” (BRASIL, 2010).

A Base comum deve ser contemplada em sua totalidade nos currículos estaduais, municipais e das instituições de ensino. Desse modo, a parte diversificada, por sua vez, pelo menos, 20% do total da carga horária anual, chegando até 40% dos currículos locais, deve ser considerada. Conforme a DCNGEB/CNE/CEB 4/2010:

Art. 17. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência (BRASIL, 2010).

O documento BNCC determina que é essencial a garantia dos direitos iguais de aprendizagem para todos estudantes do país “[...] é necessário que os sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento” que vai fundamentar os currículos escolares, a partir da sua implementação. Deve também “assegurar aos estudantes o desenvolvimento das dez competências gerais” (BRASIL, 2018, p. 8).

Luciana Nogueira e Jociele Dias (2018, p. 8), afirmam que “em diferentes circunstâncias sócio históricas, os sentidos sobre Educação Básica são evidenciados nas políticas públicas, frequentemente denominadas por Reformas na Educação”. Com a implementação da Base Nacional, o jogo político que está por trás vai assegurar que o que se apresenta como reforma, na verdade, é um molde, um padrão, concordando com Freitas (PROF. LUIZ CARLOS DE FREITAS EXPÕE OS RISCOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2016), que afirma que a escola deve encaixar os alunos, para que sirvam aos interesses mercadológicos. Portanto, é importante estabelecer uma análise sobre o processo de produção e dos sentidos de competência, e,

também a questão do comum (unidade/único/total/completo) em relação de oposição com o diverso (diversidade/outro/parte)", apresentados na BNCC.

Quando o texto da normativa relega o tema da Educação Ambiental à parte diversificada, subentende-se que não é preciso que aqueles predicados assegurados aos estudantes pelas competências se estendam aos conteúdos diversificados, ou seja, as atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana e o pleno exercício da cidadania não se aplicam aos temas diversificados, contudo, na perspectiva da escola, a Educação Ambiental é uma demanda complexa na vida do aluno.

No meio de toda a discussão a respeito dos pontos questionáveis do texto da normativa, o objetivo desta pesquisa está centrado em analisar de que forma a Educação Ambiental foi contemplada no documento normativo BNCC e na constatação do silenciamento do termo EA no caderno de Ciências da Natureza, que ficará a cargo das escolas dentro dos 40%, dos conteúdos diversificados. Assim, nas leituras realizadas, a ocorrência do termo EA foi observada somente uma vez, na página 19, no texto da Introdução do documento BNCC, como é possível observar na citação seguinte:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei no 8.069/1990¹⁶), educação para o trânsito (Lei no 9.503/1997¹⁷), **educação ambiental (Lei no 9.795/1999, Parecer CNE/CP no 14/2012 e Resolução CNE/CP no 2/2012¹⁸)**, educação alimentar e nutricional (Lei no 11.947/2009¹⁹), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei no 10.741/2003²⁰), educação em direitos humanos (Decreto no 7.037/2009, Parecer CNE/CP no 8/2012 e Resolução CNE/CP no 1/2012²¹), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis no 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP no 3/2004 e Resolução CNE/CP no 1/2004²²), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB no 11/2010 e Resolução CNE/CEB no 7/2010). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2018, p. 19). (O negrito é nosso)

A Lei 9.795/1999, citada no documento BNCC, dispõe sobre a EA, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências no

artigo segundo, que especifica que a EA é um componente essencial e permanente na educação nacional, devendo ser trabalhada em todos os níveis e modalidades, também no artigo onze, lê-se que a dimensão ambiental deve constar nos currículos de formação de professores de todas as disciplinas e todos os níveis.

Ao trazer em seu texto as leis indicando que as elas são temas contemporâneos transversais, (doravante TCTs), ou seja, temas que trazem em sua abordagem assuntos que contribuam para a formação do conhecimento do estudante nos aspectos “que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora”, de certo modo denota o reconhecimento da existência de uma lei maior que deva ser cumprida e que é reconhecida. Ao mencionar a Lei referente à EA, no meio de um agrupamento de outras Leis brasileiras, bem como: educação para o trânsito, relações étnico-raciais, indígenas, saúde, educação financeira, direitos da criança, adolescente e idoso entre outras, sem o cuidado de elucidar de que forma curricular ou metodológica serão atendidos os temas, produz um **efeito de silêncio** pelo excesso e não pela falta. O cumprimento da EA está no meio de um agrupado indistinto de leis, mencionadas sem integração com o trabalho pedagógico, sem retomada posterior nos diferentes cadernos. Lembrando que, conforme o texto da BNCC, na citação supracitada, cabe “aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada”. Neste contexto, as escolas têm a obrigação de trabalhar esses temas no âmbito da sua realidade, deixando dúvidas na formação e construção do currículo por competências e habilidades conforme a BNCC define, porém não é dito como. Cabe lembrar que os cursos de formação se direcionam aos 60% do Básico Comum e não aos 40% do Diversificado.

O Brasil é um país de grandes dimensões e este fato determina as ações nos setores governamentais, tais como o econômico, o social, o político e, também o educacional, entre outros. No que tange à educação, os documentos orientadores devem ter sempre a preocupação com o respeito às realidades locais, e, na BNCC não seria diferente, mas não é o efeito de sentido que o documento produz.

A BNCC é um documento normativo construído para promover uma atualização nas diretrizes da educação brasileira e vem na esteira de outros documentos que se reajustaram, no decorrer do tempo, às demandas educacionais. Assim, num tempo em que os estudantes são sujeitos de um mundo globalizado, onde toda informação está disponível nos meios eletrônicos, é preciso fazer um novo alinhamento nos documentos oficiais. O documento produz o efeito de sentido de ter a função de definir o caminho que a escola deve percorrer, orientada por uma lógica de unidade nacional e diversidade local, apresentando um rol de conteúdos comuns a todos os estudantes brasileiros. Desse modo, subentende-se que os conteúdos não dependem, em sua maior parte, do contexto local, conteúdos que são comuns a alunos de todo o país, como Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo. Este item é analisado acima, no contexto da discussão sobre a necessidade de nivelar nossos alunos para atender às demandas das avaliações externas, concordando com Nogueira e Dias (2018), já citado nessa pesquisa.

A normativa, no entanto, prevê um rol de temas que devem ficar a cargo das escolas, lugar onde a ação acontece e é onde a realidade local se faz representada, ou seja, na unidade e na diversidade de alunos ali assistidos. A elaboração de um documento regulador da educação nacional, em sua essência, não pode abranger as realidades locais, que devem ser analisadas na perspectiva de que, os temas ali contemplados, são, por natureza, o rosto da comunidade que molda a escola e é moldada por ela. São temas que conferem à escola local autonomia para incorporar a seus currículos e propostas pedagógicas aquilo que, para aquela comunidade, é pertinente ou não. Temas que individualizam aquela comunidade e a distinguem de todas as outras. Assim, numa comunidade de forte influência estrangeira é pertinente o resgate cultural dos antepassados e a própria comunidade pode contribuir na construção deste currículo com narrativas dos próprios familiares dos alunos. Da mesma forma, uma região de forte presença indígena, o mesmo se dará. A construção da identidade local é possível com a abordagem daquilo que a comunidade tem, é próprio dela (BRASIL, 2018).

Os assuntos presentes neste trecho da normativa formam um todo, que vai refletir a forma da cultura, das relações étnico-raciais, a valorização do idoso, entre outros, é de cada comunidade escolar por todo o Brasil. Assim, é

compreensível que a questão ambiental deva também fazer parte desta abordagem, que parte do local para o geral.

Trabalhar a EA no próprio entorno da escola é despertar no estudante o cuidado pelo meio ambiente do planeta. Isso se dará, contudo, se houver o entendimento, por parte de todos os envolvidos no ambiente escolar, de que assumir a responsabilidade por estes temas é o que fará dessa comunidade única na diversidade da educação nacional. Nenhum tema é maior ou menos importante que o outro.

A comunidade escolar, bombardeada por informações por meio de tantas mídias, precisa perceber na escola o lugar de transformação de informação em conhecimento e de conhecimento em ação, mudança de realidade local e planetária. Para isso, é necessário que todos os envolvidos na educação escolar se apropriem desse conhecimento das normativas, para concordar ou discordar delas, uma vez que a educação escolar não é uma realidade isolada das outras realidades.

A mesma normativa que dá autonomia às escolas produz um efeito de sentido de submissão ao poder do Estado quando se isenta de aprofundar temas cruciais, que nos fazem mais humanos, como o cuidado com a natureza, com o diferente, com ancestral, com a cultura, etc., porque os interesses econômicos disfarçados de interesses sociais ditam as regras da política e, pela ótica da lógica do mercado, o grande bem a ser alcançado é o poder do dinheiro, que, por natureza, visa o lucro a qualquer custo, mesmo o custo humano ou o social ou o ambiental.

Conforme Loureiro (2016), quando as escolas reconhecem sua autonomia e entendem que “é preciso dialogar com o ‘mundo da educação’ e intervir nas políticas públicas para que práticas viáveis sejam democratizadas”. “[...] a perspectiva ambiental passa a fazer parte ativa dos projetos político-pedagógicos (PPP), permeando a instituição escola em seu pulsar”. Nesse contexto a EAC, vem de encontro a essas expectativas e deve ser trabalhada no universo educativo.

5.4 O CONCEITO DE COMPETÊNCIA FUNCIONANDO NA BNCC

No Brasil, dentro da esfera educacional, o termo competência apareceu primeiro com a publicação da LDBEN de 1996, que incumbia a União o estabelecimento de competências e diretrizes para o ensino. No ano seguinte, em 1997, foram lançados os PCNs, que se limitaram a citar as palavras competência ou competências como algo a ser desenvolvido pelos estudantes, porém sem definir os termos ou explicar suas características, tampouco orientar como elas deveriam ser desenvolvidas na sala de aula.

Outra proposta para o ensino por competências está no parecer CNE/CEB nº 29/02 e na resolução CNE/CP nº03/023, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Neste parecer, a competência é vista como a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico.

Na BNCC a palavra competência é compreendida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 13).

As competências gerais se dividem em competências e habilidades que possam consubstanciar no espaço pedagógico, a fim de garantir a todos os estudantes uma formação integral, que os prepare para enfrentar os desafios da vida. Será que os alunos estão preparados para os desafios dos problemas ambientais?

Ao trabalhar as competências e habilidades da Base, os conteúdos curriculares devem ser pensados de forma gradual, regional e local, respeitando os objetivos de aprendizagem propostos para os anos e os ciclos. Elas devem ser trabalhadas e estimuladas não apenas em sala de aula, mas em todo o espaço escolar, na relação com o outro e com o ambiente.

A BNCC traz as seguintes dez competências (QUADRO 2):

QUADRO 2: DEZ COMPETÊNCIAS DA BNCC

1 Conhecimento	2 Pensamento crítico, científico e criativo	3 Repertório cultural	4 Comunicação	5 Cultura e comunicação digitais
6 Cidadania e projeto de vida	7 Argumentação	8 Autoconhecimento e cuidado consigo mesmo	9 Empatia e colaboração	10 Saber se relacionar com o mundo e com a sociedade

FONTE: Brasil (2018).

As competências pretendem orientar as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares. Segundo a normativa, o desenvolvimento dessas competências é essencial para assegurar os direitos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica. Desse modo, as 10 competências gerais comunicam aos educadores uma importante mensagem: quem é o estudante que a BNCC propõe formar. A página 08 da BNCC traz a seguinte afirmação:

A BNCC reafirma que, ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza. Mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2018, p. 8).

Nogueira e Dias (2018), analisaram o processo de produção de sentidos do termo 'competência' a partir do arcabouço teórico-analítico da AD francesa. Elas buscam compreender os modos de individualização do sujeito, na/pela língua, levando em conta o político, em uma formação social neoliberal significada, nesse caso, na discursividade do mercado-lógico.

[...] os discursos sobre o (mercado de) trabalho e sobre as relações de trabalho afetam a constituição desse sujeito “autoempreendedor”, em tentativas de regular o que se pode e deve ser estudado na escola, por meio de uma abordagem por “competências”, colocando em jogo as relações Língua-Estado-Nação enquanto recobertas por certo funcionamento ideológico do consenso na contemporaneidade e, por sua vez, seus efeitos nos discursos sobre educação e ensino em reforma política educacional. (NOGUEIRA, L.; DIAS, 2018, p. 32).

O artigo examina a polissemia de palavras-chave do campo da educação e detém-se nos efeitos de sentido da palavra competência. O texto

tem como fio condutor o termo mercado-lógico, no sentido de que a educação se move sob a lógica do mercado, para atender aos interesses do mercado. Nesta perspectiva, as autoras investigam o campo semântico das palavras-chave que povoam os documentos governamentais, para inferir quais outros sentidos ou outros propósitos estão subjacentes aos textos. A análise se detém na versão final da normativa BNCC, mas resgata outros documentos como a CF/88, a LDB/96 e a Lei 12.796/13, que sedimentaram o caminho até a reforma atual.

Do ponto de vista da Análise de Discurso, é importante mergulhar nos sentidos que a palavra tem hoje, mas não desconsiderando suas camadas de significados adquiridos ou perdidos na própria história do termo. Contextualizando, esta análise busca revelar outro mecanismo de indução utilizado pelo texto oficial, que é o silenciamento do tema Educação Ambiental no caderno de Ciências da Natureza. Pode-se estabelecer um paralelo com a questão das competências, sob a mesma ótica de submissão aos ditames do poder econômico e sua atuação sub-reptícia no interior dos textos oficiais para a educação. Quando a BNCC recupera a noção de competências evidencia o que as autoras apontam: o Estado como legitimador da articulação entre a educação e o mercado e suas regras de competitividade internacionais. Nesse contexto, a EA não é muito conveniente para a atenção destes interesses.

Voltando o foco para o estudante, que é o destinatário de todos os movimentos deste xadrez, tanto na questão ambiental quanto no estabelecimento de competências para o mundo do trabalho como um vínculo natural, observa-se que o sujeito, que a escola se propõe a formar, é, na verdade, uma peça que caminha no tabuleiro ao bel prazer dos interesses de mercado. A quem interessa um cidadão crítico com relação às questões ambientais? Certamente que não ao mercado de trabalho. De sujeito a objeto e peça na grande engrenagem mercadológica, ou na estrutura alienante a respeito dos temas relativos a questões ambientais e da qual a escola participa de forma (in)direta.

As autoras Nogueira e Dias, (2018), alertam para o que elas chamam de “tentativas de regular o que se pode e deve ser estudado na escola, por meio de uma abordagem de competências”, termo esmiuçado por elas para mostrar que é possível enxergar uma convergência entre os discursos, escola/

mercado de trabalho seu efeito na constituição do sujeito “autoempreendedor”, no sentido de comprometimento com o capitalismo. Embora revestido de uma aparência de humanização, quando põe a educação como portadora de ações que promovam a igualdade de oportunidades e uma educação a que todos têm direito, segundo as autoras, é uma forma de garantir a adesão ao texto da lei, já que são afirmativas das quais não se ousa discordar. Isto produz o efeito, no leitor, de obrigatoriedade a aderir a todo o resto do texto.

Por fim, a partir dos recortes do documento BNCC analisados, as autoras Nogueira e Dias (2018), alertam para o fato de que a Base não só “[...] contém medidas que pretendem mudar o currículo, inserir ‘competências e habilidades do século XXI’, mas apresenta em seu discurso uma vertente para a padronização na educação brasileira, como pode ser observado na seguinte citação:

Permitir a implantação da avaliação de desempenho do profissional da educação e transformar as escolas (pública e privada) em cursos preparatórios para melhorar o desempenho dos alunos e das instituições escolares nas avaliações externas (NOGUEIRA, L.; DIAS, 2018, p. 46).

Assim, promovendo a redução do papel da escola, ou seja reduzindo-a a lugar de preparação e adestramento dos alunos para as avaliações externas, estabelecendo, um “reducionismo no desenvolvimento da aprendizagem, simplificado/instrumentalizado no ensino das ‘competências’ e ‘habilidades’,” e, assim, desvinculando-a dos contextos econômicos, sociais, culturais e políticos. Nesse contexto, o fracasso escolar deriva de questões tecnicistas ignorando as demais variáveis (NOGUEIRA, L.; DIAS, 2018, p. 46).

5.3.1 A educação ambiental na BNCC no caderno de ciências da natureza

Quando pensamos em EA numa visão ingênua, com características de EA Conservadora, imediatamente nos direcionamos a área do Caderno de Ciências da Natureza. Porém não devemos esquecer que EA deve ser trabalhada em todas as áreas do conhecimento e não se limitando somente as Ciências da Natureza.

No documento normativo, a BNCC, o ensino de Ciências da Natureza traz em seu texto as competências gerais. Na área de Ciências da Natureza o documento estabeleceu 08 competências específicas, organizadas em 03 unidades temáticas, (doravante UT): (Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo). Essas três UTs devem ser consideradas sob a perspectiva da continuidade das aprendizagens e da integração com seus Objetos de Conhecimento (doravante OC), para serem desenvolvidas com o compromisso da educação integral dos estudantes nas etapas da Educação Básica. Portanto na Base consta que:

[...] ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem o compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (BRASIL, 2018, p. 321).

Inicialmente, observamos que se estabelece uma metodologia de trabalho específica para a área de Ciências da Natureza, a saber: o letramento científico. Este letramento científico será definido como baseado na teoria e metodologia propostas pela área de ciências a partir da qual será lido, interpretado e transformado o mundo. Observamos que o termo Ciências é colocado no plural e sem determinação, ou seja, não é explicitado a quais ciências o documento se refere. O termo ciências funciona como se no caderno estivessem todas elas, ou melhor, aquelas que são consideradas ciências.

Desse modo, aquelas que não estão neste caderno, não são ciências. Esse funcionamento está cristalizado na nossa sociedade e é repetido continuamente no nosso cotidiano sem perceber o caráter cartesiano da nomeação. Ele funciona como pré-construído que se refere às ciências que a divisão cartesiana do conhecimento promulgou. Podemos arriscar a afirmar que a BNCC fala neste caderno somente da Biologia, da Química, da Botânica e da Física. Essa constatação é feita a partir da observação dos diferentes OCs que serão propostos e os temas de estudo UTs que os abordam, conforme mostramos nos QUADRO 3, 4 e 5. Eles são a materialização do pré-construído acima mencionado. Vejamos nos quadros:

QUADRO 3: UNIDADES TEMÁTICAS (MATÉRIA E ENERGIA) E OBJETOS DE CONHECIMENTO DO CADERNO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA DA BNCC

ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
1º	Matéria e energia	Características dos materiais
2º	Matéria e energia	Propriedades e usos dos materiais Prevenção de acidentes domésticos
3º	Matéria e energia	Produção de som Efeitos da luz nos materiais Saúde auditiva e visual + O -
4º	Matéria e energia	Misturas Transformações reversíveis e não reversíveis
5º	Matéria e energia	Propriedades físicas dos materiais Ciclo hidrológico Consumo consciente Reciclagem
6º	Matéria e energia	Misturas homogêneas e heterogêneas Separação de materiais Materiais sintéticos Transformações químicas
7º	Matéria e energia	Máquinas simples Formas de propagação do calor Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra História dos combustíveis e das máquinas térmicas
8º	Matéria e energia	Fontes e tipos de energia

		<p>Transformação de energia</p> <p>Cálculo de consumo de energia elétrica</p> <p>Circuitos elétricos</p> <p>Uso consciente de energia elétrica</p>
9º	Matéria e energia	<p>Aspectos quantitativos das transformações químicas</p> <p>Estrutura da matéria</p> <p>Radiações e suas aplicações na saúde</p>

FONTE: Brasil (2018).

No QUADRO 3, observamos que não é mencionado o nome da ciência que abrange o estudo, só é colocado o tema geral e os objetos estudados correspondem sistematicamente a objetos estudados nas áreas acima mencionadas. Continuando a observação em outros eixos temáticos do mesmo caderno, percebemos a recorrência deste tipo de temática, a saber no QUADRO 4:

QUADRO 4: UNIDADES TEMÁTICAS (VIDA E EVOLUÇÃO) E OBJETOS DE CONHECIMENTO DO CADERNO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA DA BNCC

ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
1º	Vida e evolução	<p>Corpo humano</p> <p>Respeito à diversidade</p>
2º	Vida e evolução	<p>Seres vivos no ambiente</p> <p>Plantas</p>
3º	Vida e evolução	<p>Características e desenvolvimento dos animais</p>

4º	Vida e evolução	Cadeias alimentares simples Microrganismos
5º	Vida e evolução	Nutrição do organismo Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório
6º	Vida e evolução	Célula como unidade da vida Interação entre os sistemas locomotor e nervoso Lentes corretivas
7º	Vida e evolução	Diversidade de ecossistemas Fenômenos naturais e impactos ambientais Programas e indicadores de saúde pública
8º	Vida e evolução	Mecanismos reprodutivos Sexualidade
9º	Vida e evolução	Hereditariedade Ideias evolucionistas Preservação da biodiversidade

FONTE: Brasil (2018).

No eixo temático do quadro acima, pode ser observado que a Botânica e a Biologia são as ciências predominantes para a compreensão e interpretação do mundo.

No QUADRO 5, pode ser observado que a geografia espacial e a física são as ciências predominantes já que são abordados conteúdos referentes ao “Movimento do Sol no céu e as Representações da Terra”, portanto, sem nenhuma integração temática com as duas unidades anteriores.

QUADRO 5: UNIDADES TEMÁTICAS (TERRA E UNIVERSO) E OBJETOS DE CONHECIMENTO DO CADERNO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA DA BNCC

ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
1º	Terra e Universo	Escalas de tempo
2º	Terra e Universo	Movimento aparente do Sol no céu O Sol como fonte de luz e calor
3º	Terra e Universo	Características da Terra Observação do céu Usos do solo
4º	Terra e Universo	Pontos cardeais (geografia espacial) Calendários, fenômenos cíclicos e cultura
5º	Terra e Universo	Constelações e mapas celestes Movimento de rotação da Terra Periodicidade das fases da Lua Instrumentos óticos (Física)
6º	Terra e Universo	Forma, estrutura e movimentos da Terra

7º	Terra e Universo	<p>Composição do ar</p> <p>Efeito estufa</p> <p>Camada de ozônio</p> <p>Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e Tsunamis)</p> <p>Placas tectônicas e deriva continental</p>
8º	Terra e Universo	<p>Sistema Sol, Terra e Lua</p> <p>Clima</p>
9º	Terra e Universo	<p>Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo</p> <p>Astronomia e cultura</p> <p>Vida humana fora da Terra</p> <p>Ordem de grandeza astronômica</p> <p>Evolução estelar</p>

FONTE: Brasil (2018).

A partir dos diferentes objetos de estudo, podemos afirmar que a proposta de estudo desses fenômenos está embasada em uma divisão tradicional, ou seja, ocidental, eurocêntrica e cartesiana da ciência.

Cabe aqui um questionamento a respeito de a qual ciências se refere o caderno de ciências da natureza? A resposta é: aquelas que o conhecimento cartesiano coloca como as que pensam a Natureza enquanto **objeto** a ser observado e transformado. A interdisciplinaridade proposta neste caderno está restrita a um conjunto predeterminado de ciências, excluindo outras. Desse modo, ao tomar a Natureza estudada sob a lente destas ciências, a ela não é

vista de modo integrado com o ser humano. Este último aparece, a partir da interpretação dos objetos de estudo, como observador/transformador dela e não como integrante. Estas afirmações podem ser constatadas quando observamos as diferentes competências que devem ser atingidas em cada UT.

Na visão da BNCC, o ensino de Ciências deve promover situações nas quais os alunos possam fazer levantamentos e desenvolver definições de problemas, análise e representações, comunicação, questionamentos e intervenções. Considerando esses pressupostos articulados com as competências gerais da Educação Básica, a área de Ciências da Natureza, juntamente com os componentes da Base Curricular de Ciências, deve garantir ao aluno o desenvolvimento de competências específicas da área.

O Caderno define as 08 competências específicas da BNCC, a saber:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.

8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 324).

Como é possível atingir estas competências a partir do estudo de Objetos tais como Microrganismos ou Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório? E ainda, como chegar às diferentes habilidades propostas? Observamos um descompasso entre UT, OE e Competências a serem atingidas.

Da leitura das oito competências específicas da área ciências da natureza foi possível verificar, também, uma lacuna na temática EA, evidenciada como os outros conteúdos. O lugar de fala dos enunciadores é o daqueles que promovem a devastação do meio ambiente, mas que induz a escola a promover uma “pseudo” consciência ambiental, desenvolvimento sustentável, sustentabilidades entre outras, EA, esvaziando assim o próprio termo EA no texto do documento, como afirma Silva e Loureiro (2019).

O conceito que se depreende é o de que se aceite com naturalidade que, ao ser humano, cabe o direito de **agir sobre** a natureza tirando dela tudo o que a sociedade capitalista e globalizada precisa, para sustentar o modo de vida atual: individualista e consumista. Na atual configuração do currículo escolar, a educação ambiental aparece como um conteúdo a ser tratado como algo que possa ser visto superficialmente, sabendo-se, de antemão, que os danos à natureza serão minimizados em nome de uma sociedade industrial e predadora.

O objeto de estudo a que se refere a normativa é o conceito de que, uma vez desvinculado da natureza, da qual fazia parte, o ser humano a trata como um objeto a serviço dele. Essa relação evidencia a desvinculação do ser humano como ser natural. A esse ser humano interessa coisificar tudo para que esteja a seu serviço, incluindo outros seres humanos. O aluno, desde muito cedo, é induzido a pensar que as entidades de defesa do meio ambiente são organizações de caráter duvidoso, que buscam transformar os homens em inimigos do progresso.

A escola é o lugar onde as mentalidades são formadas, no entanto ela mesma é vista como lugar de reprodução do que já existe. Assim, depreende-se que, ao promover o apagamento da própria escola como sujeito de uma educação para a mudança, faz-se dela mais um objeto de manipulação daqueles que visam o lucro a qualquer preço e que precisa que as próximas gerações apenas sejam domesticadas, para seguirem reproduzindo as práticas predatórias dos próprios antepassados.

5.4 MAPEAMENTO REALIZADO NO TEXTO DA VERSÃO FINAL DA BNCC

5.4.1 Mapeando palavras-chave no Caderno de Ciências da Natureza

No trabalho de análise do *corpus*, em um primeiro momento, realizamos uma leitura no Caderno Ciências da Natureza (CCN), situado entre as páginas 321 e 351. Em seguida, procuramos mapear um conjunto de termos que consideramos formar parte do campo semântico da EA, anotando o número de vezes que ele aparecia no texto da BNCC. Os termos procurados foram: Educação Ambiental, Meio Ambiente, Ambiente, Natural ou Naturais, Natureza, Recursos Naturais, Sustentabilidade, Socioambiental ou Socioambientais, Equilíbrio, Desequilíbrio e Desenvolvimento Sustentável, procurando encontrar a relação do ser humano com a natureza (QUADRO 6).

QUADRO 6: PALAVRAS-CHAVE ENCONTRADAS NO CADERNO CIÊNCIAS DA NATUREZA ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS E FINAIS.)

Ordem	Palavras-chave Pesquisadas	Número de vezes que cada palavra aparece no texto da BNCC no caderno Ciências da Natureza				
Nº		Nº pág.	Total Parcial	Total Geral	UNIDADE TEMÁTICA	CONTEXTO DA OCORRÊNCIA
1º	Educação Ambiental	n.t.	00	00	n.t.	n.t.
2º	Meio Ambiente	n.t.	00	00	n.t.	n.t.
3º	Ambiente(s)	323	01	22		Espaço virtual, tecnologia
		325	01		Introdução	Espaço físico / recursos naturais
		326	07		Vida e Evolução	Espaço geográfico, fenômenos materiais e energia , interação sustentabilidade / mundo natural
		327	01		Vida e Evolução	Viver em sintonia
		329	03		Terra e Universo	Terra e Universo
		331	02		Vida e Evolução	Fenômeno, transformação, conhecimento

		334	01		Vida e Evolução	Seres vivos e plantas
		335	02		Vida e Evolução	Seres vivos e plantas
		337	02		Vida e Evolução	Seres vivos e plantas
		343	02		Introdução habilidades	Espaço físico e mundo natural
4º	Natural(is)	321	01	16	Introdução	Seres vivos e plantas
		324	01		Introdução competência	Seres vivos e plantas
		326	02		Vida e Evolução	Fenômeno nos processo evolutivo natural e social
		328	02		Terra e Universo	Fenômenos atmosfera
		331	02		Introdução habilidades EF	Mundo natural
		343	01			Mundo natural
		346	02		Vida e Evolução	Fenômeno natural
		347	04		Fenômeno natural	Fenômeno natural
		351	01		Vida e Evolução	Seleção natural
5º	Natureza(s)	321	01	08	Introdução	Desequilíbrio, sociedade
		324	01		Introdução competência EF	Consciência ambiental
		325	01		Matéria e Energia	Transformação matéria e energia
		326	01		Vida e Evolução	Relação ser humano cadeia alimentar
		327	01		Vida e Evolução	Mundo natural
		343	03		Introdução habilidades	Mundo natural
6º	Recurso(s) Natural(is)	325	01	04	Matéria e Energia	Transformação no mundo natural
		326	01		Matéria e Energia	Fenômeno natural e social, Produção, consumo
		327	01		Vida e Evolução	Hábitos sustentáveis
		329	01		Terra e Universo	Sustentabilidade
7º	Sustentabilidade/ Sustentável(is)	321	01	12	Introdução	Princípios éticos
		324	01		Introdução	Princípios éticos
		325	01		Matéria e Energia	Hábitos saudáveis
		326	01		Matéria e Energia	Hábitos saudáveis
		327	01		Vida e Evolução	Sustentabilidade
		328	01		Terra e Universo	Princípios
		329	02		Terra e Universo	Socioambiental
		341	01		Vida e Evolução	Habilidades
		349	01		Terra e Universo	Consumo de energia
		351	01		Matéria e Energia	Problemas ambientais
8º	Socioambiental (is)	323	01	13	Introdução	Intervenção, qualidade de vida
		324	04		Competências específicas EF	Consciência ambiental, Investigação científica e mundo do trabalho
		327	01		Vida e Evolução	Conhecimento científico, e sustentabilidade,
		328	01		Terra e Universo	Sustentabilidade
		329	02		Terra e Universo	Desafios integração socioambiental, ambiente, saúde e tecnologia
		330	01		Terra e Universo	Desafios éticos
		345	01		Matéria e Energia	Impactos produção de medicamentos
		347	01		Matéria e Energia	Produção de combustíveis
		349	01		Matéria e Energia	Produção de energia elétrica

9º	Equilíbrio	325	01	8	Matéria e Energia	Ecossistemas
		327	01		Vida e Evolução	Políticas públicas
		329	01		Matéria e Energia	Matéria e Energia
		341	01		Terra e Universo	Ecossistemas
		346	01		Matéria e Energia	Matéria e Energia
		347	02		Matéria e Energia	Matéria e Energia
		349	01		Matéria e Energia	Produção de energia Situações climáticas
10º	Desequilíbrio	321	01	01	Introdução	Natureza e sociedade
11º	Desenvolvimento (s) sustentável(is)	n.t.	00	00	n.t.	n.t.

FONTE: A autora (2020).

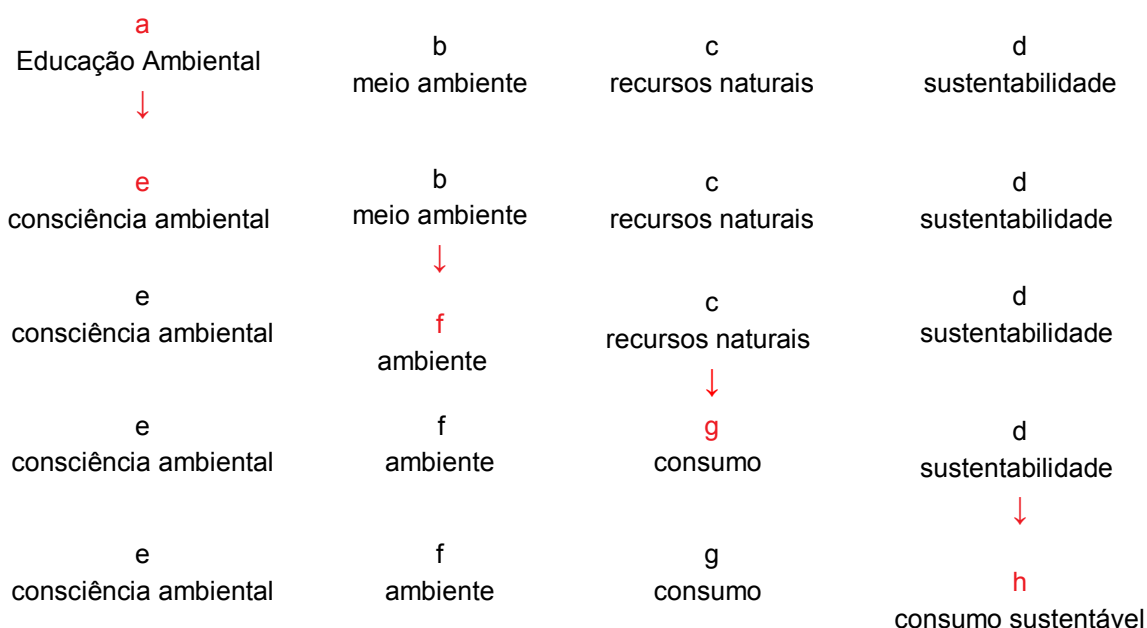
De acordo com o quadro das palavras-chave pesquisadas, foi possível constatar que o Termo “Educação Ambiental” não aparece no texto do CCN. Na sequência, foi possível constatar que as palavras “Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável(is)”, também não são citadas. Por outro lado, a palavra “Ambiente”, foi mencionada vinte e duas (22) vezes, com presença maior na Uts; Vida e Evolução, com contexto de ocorrência fazendo relação com o espaço (físico, virtual e lugar), com seres vivos (considerados como animais) e plantas. O termo Natural(is) aparece dezesseis (16) vezes, com ênfase na UT. Vida e Evolução, fazendo relação no contexto em sua maioria com fenômenos e transformação naturais.

A palavra “Natureza(s)”, aparece num total de oito (08) vezes, sendo cinco (05) no contexto das introduções, não fazendo relação com as UTs. Já as palavras Recurso(s) Natural(is) são citadas quatro (04) vezes, relacionadas à produção, consumo, fenômenos naturais e sociais e hábitos sustentáveis. Nessa esteira, “Sustentabilidade/sustentável(is)” aparecem doze (12) vezes, associando-se, em sua maioria, com hábitos sustentáveis e princípios éticos, ou seja, comportamento. Na sequência, o termo “Socioambiental(is)” é mencionado treze (13) vezes, elencadas nas UTs Matéria e Energia e Terra e Universo, no contexto de ocorrência com ênfase em: consciência ambiental, investigação científica e mundo do trabalho. Já a expressão “Equilíbrio” aparece 08 vezes, relacionada, em sua maioria, a UTs de Terra e Energia e seus objetos de conhecimento. Finalmente, a palavra “Desequilíbrio” aparece somente uma (01) vez, relacionada à natureza e sociedade no início do texto introdutório do CCN.

Ainda no QUADRO 6, observa-se que, embora os termos: ambiente, recursos naturais e sustentabilidade sejam palavras que nos remetem a pensar no campo semântico da educação ambiental, conforme demonstrado, o contexto de ocorrência no qual aparecem estas palavras, elas estão associadas à ideia de comportamento primitivo, no sentido de exploração e transformação do mundo natural.

Constatação importante é que o sentido do termo Educação Ambiental sofre um fenômeno linguístico, estudado na Análise de Discurso denominado deslize, ou seja, o sentido do termo vai “deslizando”, até nos remeter a outras palavras. Veja a FIGURA 3:

FIGURA 3: ESQUEMA DESLIZE (A DERIVA), DA PALAVRA EDUCAÇÃO AMBIENTAL



Fonte: adaptação da autora, conforme proposto por Orlandi (2015, p. 77), deslizamento da palavra pelo efeito metafórico

“ O processo de produção de sentidos está sujeito ao deslize, havendo sempre um ‘outro’ possível que o constitui. Como dissemos, o deslize de a para e faz parte do sentido de a e de e . Tanto o diferente como o mesmo são produção da história, são afetados pelo efeito metafórico” (ORLANDI, 2015, p. 78).

O deslizamento de sentidos faz levar ao pensamento cartesiano um termo que na realidade tinha outra significação em outros espaços. Podemos dizer que na relação de sentidos na BNCC a Formação discursiva cartesiana

se articula formando um texto baseado numa ideia de ciência de uma ideologia moderna. Entretanto a modernidade como entende Quijano (2013), no artigo “Bem viver”: entre o “desenvolvimento” e a “des/colonialidade” do poder”, afirma que: “Estamos, pois, imersos em um processo de completa reconfiguração da “Colonialidade” Global de Poder, o padrão de poder hegemônico no planeta. “Trata-se, em primeiro ponto, da aceleração e aprofundamento de uma tendência de reconcentração do controle do poder”. Entre várias tendências centrais citadas pelo autor foi “a exacerbação da ‘exploração da natureza’”;

“[...] um dos elementos fundamentais da ‘Colonialidade’/Modernidade/Eurocentrada é o novo e radical dualismo cartesiano, que separa a “razão” e a “natureza”. Dali, uma das ideias/imagens mais características do Eurocentrismo, em qualquer de suas vertentes: a “exploração da natureza” como algo que não requer justificação alguma e que se expressa cabalmente na ética produtiva engendrada junto com a “revolução industrial”. Não é difícil perceber a inerente presença da ideia de “raça” como parte da “natureza”, como explicação e justificação da exploração das “raças inferiores” (QUIJANO, 2013, p. 46).

Orlandi (2007, p. 101), cita Certeau, 1980, no texto: uma política de silêncio, “já é bem conhecido que poder se exerce acompanhado de um certo silêncio”. Ao observar a FIGURA 3 é possível perceber o deslize do termo EA no documento da Base que leva aos sentidos do silêncio.

Ao observar esta constatação também nos lembramos de Edgar Morin, formado em direito, história e geografia, que realizou vários estudos em filosofia, sociologia e epistemologia. Em sua obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (MORIN, 2011), aborda as questões centrais a serem consideradas para a educação no século XXI. O livro é organizado em sete capítulos, os quais se voltam para a análise desses saberes. O autor expõe que todas as escolas e todos educadores precisam se preocupar com a complexidade de entender o todo no processo do ensino aprendizagem, pois a sociedade é complexa, o ser humano é complexo, e que o ato educativo é complexo. Para Morin, a educação do futuro deve se preocupar com a importância do conhecimento que deve aparecer como necessidade primeira e organizar um ensino-aprendizagem voltado ao contexto global, o multidimensional. O complexo voltado ao conhecimento do ser humano como

parte do universo. Para ele, a educação para o futuro depende da união dos saberes, pois o que existe hoje é a total fragmentação, divisão, onde encontramos duas linhas de educação: de um lado, a escola ou os currículos divididos em partes, em disciplinas e, de outro lado, a vida, onde os problemas são cada vez mais multidisciplinares, globais e planetários. O autor afirma que é preciso “civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se autorreformular”. Estamos na era planetária, é preciso situar o “ser humano no universo”, num pensamento de unidade e “não separá-lo dele” (MORIN, 2011, p. 32).

A educação está organizada num pensamento cartesiano, onde se separa o sujeito e do objeto, ou seja, a filosofia e a pesquisa reflexiva de um lado e a ciência e a pesquisa objetiva do outro. Assim, a educação nos ensinou e continua nos ensinando a separar, a fragmentar e a isolar conhecimentos. Para Morin (2011, p. 39), “o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar”. Assim, “o enfraquecimento da percepção global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos)”.

Com ensino das Ciências desconectado das outras ciências, com uma base que, em seu discurso, apresenta um ensino padronizado, onde prioriza a base-comum, preparando alunos para exames, provas externas e apresenta um silenciamento na parte diversificada, tanto que só é mencionada uma vez, fica o questionamento sobre que modelo de sociedade poderá se formar? Modelo de concorrência onde o aluno é preparado somente para fazer provas, com objetivo de melhores índices nas avaliações. Assim, tudo vira objeto a ser atingido, não se preocupando com o conhecimento, com a humanização.

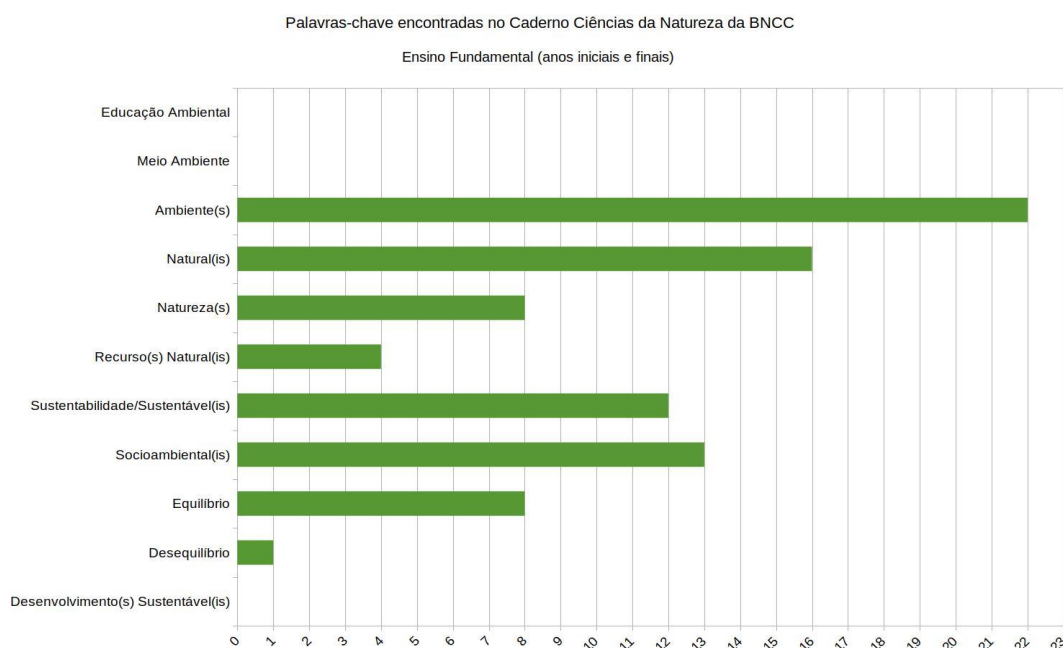
Para a educação é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana, para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como para integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as arte (MORIN, 2011, p. 44).

Quando se adota uma pedagogia que busca romper fragmentações, evidenciar situações problemas, proporcionar reflexões e que promova conhecimento crítico, contextualizado e interdisciplinar a todos envolvidos no processo é também promover um conhecimento humanizador.

Para tanto é necessário que as práticas pedagógicas, no contexto escolar, proporcionem reflexões e busquem a construção de novas atitudes e valores com os quais a comunidade escolar se reconheça como parte integrante do meio no qual está inserida.

Para finalizar, trazemos a FIGURA 4.

FIGURA 4: PALAVRAS-CHAVE ENCONTRADAS NO CADERNO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA (ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL)



FONTE: A autora (2020)

Na figura fica clara a ausência da menção das palavras-chave “educação ambiental, meio ambiente e desenvolvimento sustentável”. Percebe-se também que a palavra-chave “desequilíbrio”, aparece somente uma vez no CCN. Embora não se estabeleça de imediato a relação entre a prática escolar e suas consequências na sociedade, é sabido dos graves problemas socioambientais e das críticas ao modelo de desenvolvimento que foram sendo gerados na relação sociedade-natureza.

5.4.2 Busca palavras-chave no Caderno de Ciências Humanas

No segundo momento da pesquisa, foi realizada uma busca das palavras-chave no Caderno de Ciências Humanas (CCH), correspondente aos componentes curriculares, sendo as disciplinas de Geografia (FIGURA 5) e História (FIGURA 6) das páginas 353 a 433.

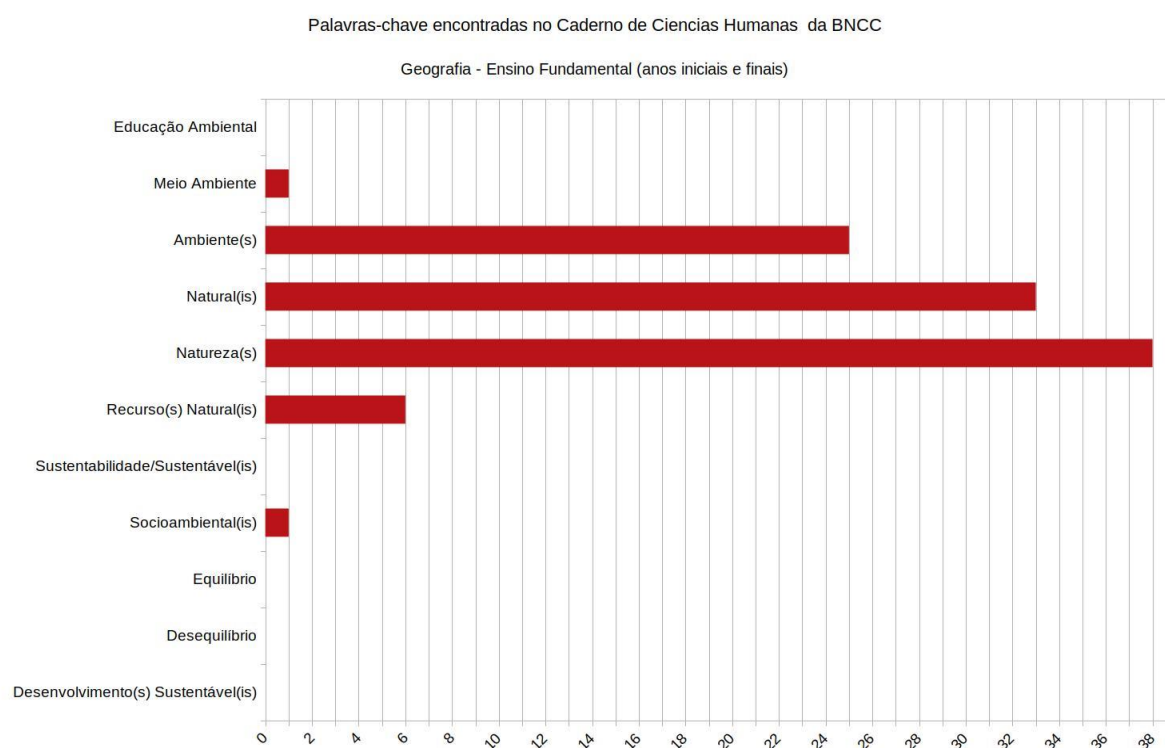
O texto do caderno da CCH, na disciplina de geografia, as UT são: O sujeito e seu lugar no mundo, Conexões e escalas, Mundo do trabalho, Formas de representação e pensamento espacial e Natureza, ambiente e qualidade de vida.

Na disciplina de história, as UTs são: 1º ano: Mundo pessoal: meu lugar no mundo e Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo; no 2º ano: A comunidade e seus registros. As formas de registrar as experiências da comunidade e O trabalho e a sustentabilidade na comunidade; no 3º ano: As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município, O lugar em que vive e A noção de espaço público e privado; no 4º ano: Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos, Circulação de pessoas, produtos e culturas e As questões históricas relativas às migrações; no 5º ano: Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social e Registros da história: linguagens e culturas; no 6º ano História: tempo, espaço e formas de registros, A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades, Lógicas de organização política e Trabalho e formas de organização social e cultural; no 7º ano: O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias, Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo, A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano, e Lógicas comerciais e mercantis da modernidade; no 8º ano: O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise e Os processos de independência nas Américas, O Brasil no século XIX e Configurações do mundo no século XIX; no 9º ano: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX, Totalitarismos e conflitos mundiais, Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946 e A história recente.

De acordo com discurso do documento BNCC, a área de Ciências Humanas tem como objetivo levar os alunos a refletir sobre a própria existência, o valor dos direitos humanos, estimular a formação ética, além da autonomia e a responsabilidade coletiva sobre o mundo a ser herdado pelas próximas gerações.

Entende-se que a EA deve abrir caminhos para um repensar das práticas sociais tendo em vista o papel dos professores como mediadores na compreensão, pelos educandos, do meio ambiente global e local, em suas múltiplas e complexas relações. No processo de buscar analisar a forma como a EA está contemplada no documento BNCC, é perceptível um silenciamento ainda maior nas palavras-chave pesquisadas conforme se apresenta na FIGURA 5 e na FIGURA 6.

FIGURA 5: PALAVRAS-CHAVE ENCONTRADAS NO CADERNO DE CIÊNCIAS HUMANAS (GEOGRAFIA – ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL)



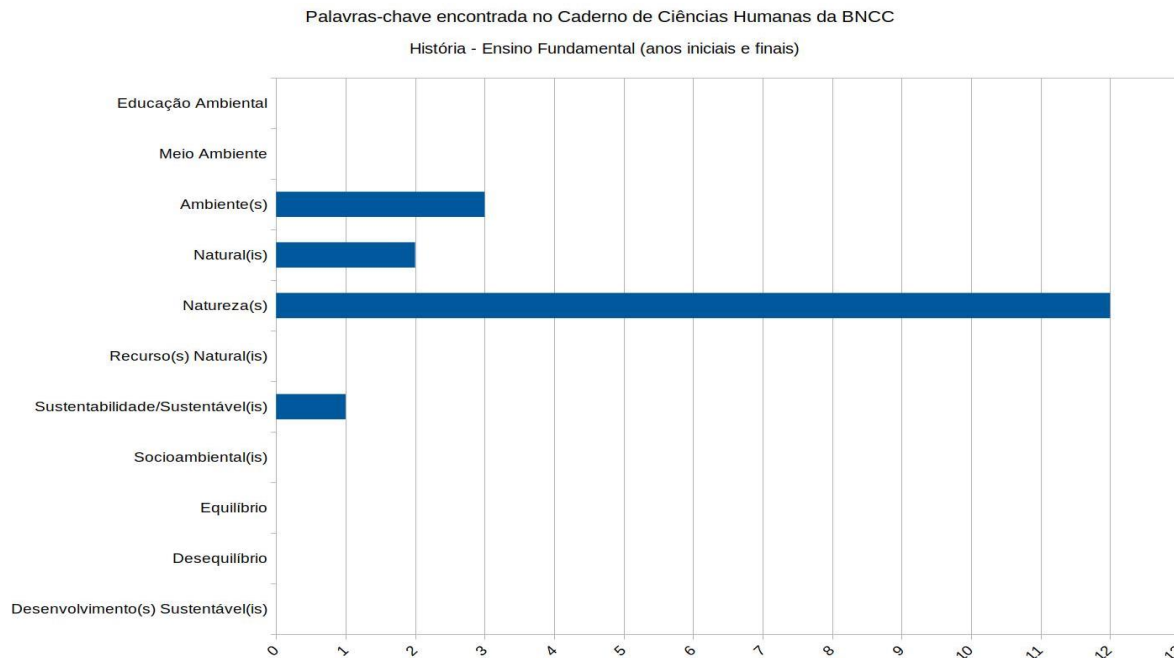
FONTE: A autora (2020)

A FIGURA 5, que corresponde à disciplina de Geografia, observa-se que os termos “educação ambiental, sustentabilidade/sustentável, equilíbrio, desequilíbrio e desenvolvimento sustentável, não são citados no documento.

O texto introdutório do caderno CCH relata que: “as Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade [...]”. Mas, ao observar a FIGURA 5, percebe-se, novamente, silenciamento na busca das palavras-chave, evidenciado no CCN.

Na disciplina de história, o silenciamento dos termos continua presente. As palavras-chave “educação ambiental, meio ambiente, recursos naturais, sustentabilidade/sustentável, socioambiental, equilíbrio, desequilíbrio e desenvolvimento sustentável”, continuam ausentes no texto do documento, conforme se pode observar na FIGURA 6.

FIGURA 6: PALAVRAS-CHAVE ENCONTRADAS NO CADERNO DE CIÊNCIAS HUMANAS (HISTÓRIA – ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL)



FONTE: A autora (2020)

Conforme o discurso apresentado no CCH do documento normativo, à página 405, “os indivíduos devem se preparar para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo”. Mas, como garantir uma formação ética, respeito ao meio ambiente, preparando para os desafios do mundo contemporâneo diante do evidente do silenciamento do termo EA? Lembrando que o foco inicial desta pesquisa foi mapear as palavras-chave no CCN. Diante do exposto nesta pesquisa, e entendendo a importância da abordagem da temática EA no contexto escolar, é recomendável a elaboração de trabalhos futuros que se detenham em questionar qual noção de ciências de natureza é apresentada no CCH do documento normativo BNCC.

5.4.3 Síntese da construção textual da BNCC: os sentidos do silêncio da EA

Esta pesquisa partiu da observação de uma “ausência” detectada no texto da BNCC, versão final. Esta “ausência” é a do termo Educação Ambiental. Em síntese, é possível definir os caminhos percorridos para a comprovação da tese inicial: o da fundamentação em autores que se debruçaram sobre o tema, somada à análise exaustiva do texto da normativa, com o resgate das leis que a antecederam. Na busca de pistas para fundamentar a ideia inicial, além de uma breve incursão na teoria de base linguística da Análise do Discurso, como forma de fundamentar o argumento de que, quando é silenciado o termo EA na normativa, ele é dito de/por outra forma. Segundo Orlandi (2007, p. 53) “dizer e silenciar andam juntos”.

Este trabalho é sustentado por argumentos de autoridade de diversos autores, os quais defendem a mesma tese, ou seja, a normativa é estruturada de forma tal que o rol de conteúdos obrigatórios se sobreponham aos chamados diversificados. Esses ficam a cargo dos gestores e equipes pedagógicas no interior de cada unidade educacional para fazerem constar em seus documentos internos.

Contudo, no decorrer da pesquisa, outras luzes foram se acendendo e clareando a ideia inicial. Começando pela análise da própria sigla BNCC, é possível perceber a não contemplação da parte diversificada, uma vez que é reforçada a mensagem de que se trata de uma base nacional comum curricular, onde o diversificado fica de fora. Na parte diversificada, encontram-

se temas que teriam caráter humanizador de nossos estudantes como a educação para as relações étnico-raciais, educação ambiental, entre outros. A Base Nacional, que tem por sigla BNCC, estabelece uma base comum a ser trabalhada de forma “alinhada” em todas as escolas do Brasil, das redes privadas e públicas, num percentual de 60% dos conteúdos, no entanto a normativa preconiza uma percentagem de até 40% de conteúdos diversificados a serem trabalhados segundo a escolha das unidades educacionais. A observação que cabe aqui é que a própria sigla não contempla a parte diversificada, que engloba temas diversos, que dão um caráter humanizador aos nossos currículos. Dentre esses temas está a EA, objeto deste estudo.

Assim, contida na palavra Base temos a indicação de que a normativa vai servir de alicerce para a construção dos currículos escolares de agora em diante, em todo o território Nacional. Fica posto que o “C” de “Comum”, diz respeito ao fato de que são os mesmos para todas as regiões do país. O termo Curricular, então, reforça a ideia de que são conteúdos que devem ser oferecidos a todos os estudantes do Brasil para garantir a igualdade de direitos à aprendizagem, por meios de livros didáticos e demais materiais de apoio ao professor. Essa uniformidade que a normativa propõe evidencia uma contradição com a ideia de transversalidade, onde se situam os assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, já que não se sabe quem vai garantir o efetivo cumprimento dos 40% da parte do Diversificado “D”, onde se situam os temas que teoricamente deveriam “atravessar” os demais temas. Nessa perspectiva, a BNCC enfraquece a transversalidade.

No entanto, os conteúdos referentes à base comum serão objeto de avaliações externas que vão aferir em que medida a base estará sendo respeitada. Na esteira das dez competências, que desenham o perfil do aluno que vai ser treinado para situações de competição interna e externa, quando adentrar ao mercado de trabalho. A questão que se coloca é que este aluno não terá, na mesma proporção, a oportunidade de discutir temas como: relações étnico-raciais, respeito ao idoso ou cuidado com o meio ambiente. Assim, cabe refletir sobre a quem interessa esse novo aluno que sairá de nossas escolas.

Da exaustiva análise dos cadernos, tanto das ciências da natureza, quanto das ciências humanas, verificou-se o silenciamento do termo EA e de

outros relacionados ao tema maior “meio ambiente”. Isto reforça a teoria de que no âmbito das dez competências, que definem o perfil do estudante que a sociedade receberá ao fim do ciclo escolar, há a ênfase em preparar este aluno para obter resultados nas diversas avaliações externas como a Prova Brasil, por exemplo, em detrimento do cidadão crítico e envolvido em temas que dizem respeito à sobrevivência humana no planeta.

A BNCC é apresentada, nas páginas 07 e 08, como um documento que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. A questão que se coloca é a de que, no âmbito dessas aprendizagens essenciais elencadas na normativa, deveria ser contemplado o tema urgente que a questão ambiental. Por definição, a EA é um processo de educação, responsável por formar indivíduos preocupados com os problemas ambientais.

Ao silenciar a EA nos conteúdos comuns da normativa, aqui entendido como obrigatório para todas as regiões do país, observamos conforme Orlandi (2007) “a política do silêncio (o silenciamento)”. Segundo a autora:

Há, pois, uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma não de calar mas de fazer dizer “uma” coisa, para não deixar dizer “outras”. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Essa é a sua dimensão política... Quando circulamos pelas razões políticas, trabalhamos a dimensão do silenciamento na “formulação” dos sentidos (ORLANDI, 2007, p. 53).

Essa abordagem busca contribuir, sob um novo ponto de vista, com a discussão, já presente em textos diversos, sobre o sequestro do tema na BNCC.

Ao não contemplar de forma abrangente a temática da EA, o texto da normativa evidencia aquilo que não foi escrito, ou seja, o grande não-dito, o “não-educar” o aluno para reconhecer-se parte da natureza, mas perpetuar a noção predadora tão presente no inconsciente coletivo, e que se materializa na prática do professor em sala de aula. O aluno, a quem é negada a oportunidade de participar da discussão a respeito do problema ambiental, e que desperta discussões acirradas em diversos níveis sociais, entende que a educação, à qual têm acesso, desconsidera pequenas atitudes como separar o

lixo, não jogar lixo na rua, entupir esgotos, poluir as águas do planeta e tantos outros exemplos de falta de cuidado com o meio em que se vive.

Assim, se a educação que não encontra a questão ambiental é nos dada pelas esferas governamentais, a mesma que detém o poder sobre aquilo que vai tornar-se o currículo de gerações de jovens, subentende-se que está sendo usada para disseminar uma “ideologia” do predatório, do individualismo, do capital, do indiferente aos problemas ambientais e suas consequências desastrosas.

Outro aspecto a ser considerado como consequência desse “silenciamento” de temas importantes, dentre eles a EA, é o efeito de descontinuidade entre as Unidades Temáticas, os Objetos de Estudo e as Competências, produzindo um efeito de estranhamento entre os componentes que deveriam estar em harmonia.

Portanto ao analisar o texto UT e a relação com Objetos do Conhecimento (OC), de um ano para outro, como, por exemplo: Matéria e Energia do 6º ano, menciona para estudo em OC “misturas homogêneas e heterogêneas separação de materiais”; no 7º ano, o OC é “máquinas simples, formas de propagação de calor”, no 8º ano, o OC é “fontes e tipos de energia” e, no 9º ano, “os aspectos quantitativos das transformações químicas”. Sendo assim, percebe-se que não apresenta uma continuidade, uma ligação entre elas, ou seja, uma vinculação temática entre os anos e muito menos uma conexão entre outras disciplinas.

As UTs e o OC, no caderno das ciências da natureza, são abordados de maneira compartimentada e fragmentada, não promovendo a integração de áreas e abordagem multidimensional dos temas e conteúdos conforme é mencionado na própria Base Nacional.

Quando a BNCC, menciona desenvolver no estudante a capacidade de compreender, interpretar assegurar o aprendizado de valores, atitudes para resolver “demandas complexas do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8), se refere às competências e habilidades que respondem à lógica do mercado. Fica contraditório, portanto, pois se percebe uma priorização de um ensino comum obrigatório, padronização dos conteúdos e materiais didáticos, intensificando ainda mais a fragmentação do conhecimento que será “transmitido”, e não produzido, para satisfazer o mercado.

6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA – INSTRUMENTO POLÍTICO PEDAGÓGICO QUE PODE AUXILIAR NO PROCESSO ESCOLAR E NA EA

A EA não é uma disciplina e deve ser tratada como um tema transversal pelas demais áreas do conhecimento. Pensando no papel da escola de formar um cidadão crítico e participativo é que proponho a elaboração de proposta de atividades utilizando a metodologia da Sequência Didática (SD) em todas as etapas da educação.

A Sequência Didática é uma metodologia de ensino que surge a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2013). Nele são apontados alguns tópicos sobre didática considerados essenciais pela maioria dos profissionais em educação: autonomia; diversidade; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização do tempo; organização do espaço; e seleção de material que será planejada para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, e organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar.

A sequência didática dá ao aluno um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem, já que toda a dinâmica dessa estratégia é desenvolvida a partir da sua participação. Essa característica é essencial na construção da percepção do estudante enquanto cidadão em formação, pois entende desde cedo que tem responsabilidade com relação a sua educação e ao seu futuro.

A partir da BNCC, o conteúdo deixa de ser algo central, trazendo como finalidades da educação. A Base Nacional não relata como ensinar, o documento não impõe um currículo específico, mas estabelece orientações normativas para sua formulação. Considerando o importante papel do coordenador pedagógico, na articulação das ações que envolvam o planejamento docente, é importante perceber que estas envolvem diversas atividades e realidades. Portanto, devem ser pensadas em diferentes tempos, a fim de prever as ações a serem desenvolvidas no ano, bimestre, mês, semana e cotidiano dos estudantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do advento da promulgação da BNCC, normativa que servirá de base para a elaboração dos documentos das escolas públicas e privadas, impôs-se, no meio acadêmico, e em todo ambiente pedagógico, a necessidade de se conhecer o texto, analisar seus pressupostos e discutir sua pertinência diante do atual quadro da educação no Brasil.

Inicialmente, é importante resgatar as motivações para mais uma reforma na estrutura educacional brasileira. O que se alegou foi que o modelo de educação que até então se tinha, mostrou-se ineficaz. Segundo os defensores da normativa, para elevar os índices de qualidade educacional, que nos equiparassem a países que conseguiram promover suas reformas educacionais, e satisfazer às expectativas de maior qualidade na educação de seus jovens, fato traduzido pelas notas em avaliações internacionais, nos quais os estudantes brasileiros sempre apresentam desempenho aquém do desejado, precisava ser feita uma mudança.

Diante do leque de possibilidades de abordagem do texto da normativa, esta pesquisa é fruto da reflexão sobre um tema, que nos é caro por motivos pedagógicos, mas também pessoais, fato evidenciado no memorial, uma vez que está atrelado a minha história de vida pessoal e profissional. Tratamos saber qual a relevância da Educação Ambiental no texto da BNCC. Tendo uma trajetória de vida ligada às questões ambientais, e atuando profissionalmente na área da pedagogia, abordamos os diferentes textos. A escolha do tema dá-se diante da urgência de se ter a questão ambiental presente no meio escolar por motivos óbvios, diante da realidade pela qual o Brasil passa. Embora detentor de leis ambientais importantes, o meio ambiente do país sofre com as atitudes predadoras originárias de uma classe política comprometida com o poder econômico que visa o lucro acima de tudo. Neste contexto, minar a consciência ambiental a partir da formação dos estudantes é um problema urgente e que merece a atenção desta e de muitas outras pesquisas acadêmicas.

Seguindo a metodologia de análise documental, então, nos debruçamos sobre diversos textos de autores variados e, principalmente, sobre o texto da normativa e especificamente sobre o caderno das Ciências da

Natureza e levantamos o número de vezes que o termo Educação Ambiental e outros correlatos aparecem nestes cadernos. Esta pesquisa forneceu dados numéricos que evidenciaram a ausência quase que total do tema na Base.

Embora a motivação inicial fosse entender o porquê deste tratamento dado ao tema, observou-se que, na estrutura da Base, há uma divisão entre conteúdos comuns e conteúdos diversificados, assim, o quadro que se desenhou, ao fim desta busca exaustiva, foi que, para além daquilo que foi explicitado de forma material na normativa, emergiu a possibilidade de outra leitura, de outra interpretação possível para o documento.

Tendo também o caráter de análise qualitativa, buscamos aprofundar a compreensão da trajetória que nos levou ao problema proposto no trabalho. Assim, partimos para a análise do texto da normativa, donde, pode-se afirmar que emergiu “o novo” desta pesquisa científica, o que só esta busca minuciosa poderia mostrar, para além de leituras superficiais.

Observamos, inicialmente, que a própria sigla BNCC antecipa a intenção de apagamento e silenciamento ou até “sequestro”, segundo alguns autores, de alguns temas contemplados na Base. Com a proposta, inicialmente positiva, de nivelar a educação em todo o território, ou seja, oferecer as mesmas oportunidades aos estudantes de todas as regiões, os temas foram distribuídos em dois blocos. O primeiro de matérias comuns a todos os estudantes brasileiros, que formarão a base nacional e o segundo bloco que são temas que ficarão a cargo de cada escola escolher para que façam parte de suas propostas pedagógicas, para atender as particularidades de cada comunidade em suas especificidades.

A Educação Ambiental na BNCC, que é o foco desta pesquisa, encontra-se no rol daquelas disciplinas que serão abordadas segundo a organização de cada escola. A análise dos cadernos das ciências da natureza, no entanto, mostrou que o termo é citado tão timidamente que por si só passaria despercebido nos currículos escolares, por um processo de apagamento. A pesquisa evidencia que, como consequência disto, formaremos gerações de cidadãos cuja visão será a de que a natureza existe para ser dominada pelo ser humano, já que, o que se reforçará no inconsciente coletivo é que, se a escola não considera relevante o tema é porque o que se pratica hoje deve se perpetuar e que os recursos naturais são infindáveis. As

implicações desta ação vão repercutir diretamente no trato que as novas gerações darão ao planeta. Exemplos desta tragédia estão ainda frescos nas nossas mentes.

O que se apreende dessa constatação é que, embora esta seja uma pesquisa inicialmente focada na constatação de um problema e suas implicações no campo das ciências naturais, o ponto de vista aqui defendido apoiou-se também em estudos da área de linguística, uma vez que o meio de materialização dos documentos é a língua. Assim, quando se fala em silenciamento remete-se aos estudos na área da Análise de Discurso, campo da linguística e da comunicação que analisa como ocorrem as construções ideológicas em um texto.

Assim, percorridos os caminhos das metodologias abordadas e da fundamentação teórica que conferem o arcabouço teórico ao texto, a pesquisa é finalizada com argumentos linguísticos dos textos de Eni Orlandi, no Brasil e pautados nos conceitos de Michel Pêcheux, cuja obra apresenta uma reflexão que faz pensar sobre o âmbito da “particularidade” da produção de sentidos na qual se definem “contratos” linguísticos específicos que possibilitam aos sujeitos determinados dizeres e seu processo de produção do discurso para fundamentar a ideia de que o tema foi conscientemente relegado ao segundo plano, na perspectiva de que, para este autor, ocupamos lugares na estrutura da formação social, lugares de sujeito, lugares de patrão, diretor, de político.

Esta ideia de lugar de sujeito na estrutura social nos leva a estabelecer uma conexão com o texto de Eni Orlandi, em seu livro “As formas do silêncio”, onde, entre outras constatações sobre o silêncio, a autora diz que algo que se configura como ameaça recebe no discurso um apagamento de sentidos, um silenciamento um não-sentido. A questão que se coloca é saber a que sujeitos interessa que temas polêmicos sejam apagados dos currículos, a quem interessa a ausência de disciplinas críticas nos documentos escolares.

Finalmente, vale dizer que a pesquisa é concluída com a proposta de um produto final, uma sequência didática, que oferece subsídios aos professores para um trabalho prático com os alunos.

7.1 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Esta pesquisa aponta, entre outras possibilidades, para a necessidade da discussão a respeito da própria estrutura da Base. O que se espera com o nivelamento proposto na parte comum, entre outras questões. A impressão pessoal que fica, ao fim do caminho percorrido, é que valeu a pena ter procurado desvendar as entrelinhas do texto. Valeu a pena ter me aventurado na perspectiva da Análise de Discurso como ferramenta para perceber que é sempre necessário questionar os documentos que regem a educação. Um exemplo disso está no processo de desgaste do termo Educação Ambiental que sofreu um deslize em seu significado, mudando de uma palavra à outra do mesmo campo semântico, mas que resultou no esvaziamento do termo inicial, perdendo sua essência e sua força.

A partir da não aceitação do silenciamento do termo Educação Ambiental, no texto da normativa, diversas outras incongruências foram percebidas na organização das unidades temáticas do CCN, por exemplo. Outra observação interessante diz respeito à própria sigla, BNCC, que contempla a parte comum do currículo, mas omite a parte diversifica.

Diante do exposto nesta pesquisa e entendendo a importância da abordagem da temática EA no contexto escolar, recomendo trabalhos futuros para analisar que noção de ciências de natureza é apresentada no CCH do documento normativo BNCC, que rege a vida escolar, mas que nem por isso está imune a questionamentos, uma vez que não dá conta da realidade das escolas. Assim, como esta pesquisa tem como sopro inicial a não aceitação do silenciamento da Educação Ambiental no texto da normativa, esta autora considera importante que o debate seja estendido para questões além da proposta neste trabalho. É urgente que se faça do espaço escolar o lugar de não aceitação do silêncio censura, do silêncio omissão, que nos é imposto não só na negação à educação de qualidade, como também o direito à cidadania, usurpado cotidianamente de todos os cidadãos. A escola precisa ser o ruído que rompe esse e outras formas de silêncio.

8 PROPOSTA DE PRODUTO FINAL

O foco desta pesquisa foi mapear o tratamento dado à temática ambiental no caderno de ciências da natureza e ciências humanas, contido no texto da BNCC. Como proposta de produto desta dissertação, faremos uma Sequência Didática destinada aos professores na forma da contribuição para a melhoria das práticas docentes, uma vez que a BNCC não oferece subsídios para o professor. Esta sequência estará embasada no Conteúdo Diversificado, oferecendo um modo de trabalho interdisciplinar da EA. Assim, a partir de uma proposta Sequência Didática para professores que ainda não se apropriaram do assunto, com atividades práticas para subsidiar o trabalho docente em sala de aula, entre outras possibilidades.

Na sua análise, a professora Vanessa Marion Andreoli (2016, p. 285) ressalta “que as formas de avaliação tradicionais, que abordam as atividades de forma isolada e independente, não cabem à Educação Ambiental e ainda seus ‘resultados’ dificilmente apresentam relação direta com uma única atividade, já que a Educação Ambiental é um processo e não uma ação pontual”. Essa perspectiva aponta para pertinência da sequência didática como prática pedagógica possível a qual consta como atividade prática elaborada pela autora, sob a orientação da professora Ana Josefina para ser apresentada aos professores da escola alvo desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto; BREDI, Tadeu. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Editora Elefante, 2016.

ANDREOLI, Vanessa Marion. **A educação ambiental no contexto dos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR: currículo, ação docente e desenvolvimento comunitário local**. 2016. Doutorado em Educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba - PR, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46452>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BARBOSA, Giovani; OLIVEIRA, Caroline Terra de. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 323–335, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v37i1.11000>

BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva; GALIAZZI, Maria do Carmo. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O QUE SE MOSTRA DE REFERÊNCIA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL? **Ambiente & Educação**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 74–89, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v23i2.8425>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. [S. l.], 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília - DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. **LEI Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. **Parâmetro Curricular Nacional. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/coea/CadernoApresentacao.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 28 dez. 2020.

CARSON, Rachel. **Silent spring**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1962.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRUN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental**. Brasília: Organização das Nações Unidas Para Educação, a Ciência e a Cultura, 2006.

DIAMOND, Jared. **Colapso: Como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso**. 1ª edição. [S. l.]: Editora Record, 2005.

ENRIQUE DUSSEL - BUEN VIVIR. [S. l.: s. n.], 2018. (41:10). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DLIEm_6Smds&list=FLmTAry68BsL1JvGajwcBYxA&index=863&ab_channel=C.Paizanni. Acesso em: 5 ago. 2020.

FERRARI, Ana Josefina. Nomes próprios e descrição : um estudo da descrição e do nome próprio a partir da análise das descrições presentes nos anúncios de fuga de escravos publicados nos jornais de Campinas entre 1870 e 1876. [s. l.], 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269162>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FERRARI, Ana Josefina. O SILÊNCIO DA DONA AMÉLIA. In: MULHERES EM DISCURSO: IDENTIFICAÇÕES DE GÊNERO E PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA. 1. ed. Campinas - SP: Pontes, 2017. v. 1, p. 231–251.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

GRÜN, Mauro. Descartes, historicidade e educação ambiental. In: PENSAR O AMBIENTE: BASES FILOSÓFICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Brasília: Organização das Nações Unidas Para Educação, a Ciência e a Cultura, 2006. *E-book*.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular—a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, Feira de Santana - BA, 2017.

LOPES, Claudemira Vieira Gusmão. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. Curitiba: Fael, 2010.

LOUREIRO, Carlos Frederico. Educação Ambiental Crítica. *In*: INSTITUTO DE ARTE TEAR. 6 jan. 2016. Disponível em: <http://institutotear.org.br/educacao-ambiental-critica-contribuicoes-e-desafios/>. Acesso em: 28 dez. 2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, [s. l.], p. 13–20, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico; TORRES, Juliana. **Educação ambiental: Dialogando com Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

MARQUES, Ronualdo; RAIMUNDO, Jerry Adriano; XAVIER, Claudia Regina. Educação Ambiental: Retrocessos e contradições na Base Nacional Comum Curricular. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [s. l.], v. 10, n. 29, p. 445–467, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v10i29.3935>

MEC, Ministério da Educação. **Um pouco da História da Educação Ambiental**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/historia.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. [S. l.]: Editora Vozes, 2007. *E-book*.

MMA, Ministério do Meio Ambiente. **Protocolo de Kyoto**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/informma/itemlist/category/139-protocolo-de-quioto>. Acesso em: 15 ago. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

NOGUEIRA, Christiano. Education for Sustainable Development and Conceptions of Environmental Education in Brazil: Possible Approaches. **Journal of Education for Sustainable Development**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 47–58, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0973408218773269>

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 26–48, 2018.

OLIVEIRA, Lucas de; NEIMAN, Zysman. Educação Ambiental no Âmbito Escolar: Análise do Processo de Elaboração e Aprovação da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 36–52, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10474>

ONU, Organização das Nações Unidas. **7 bilhões de pessoas**. [S. l.], 2011. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/tags/7-bilhoes-de-pessoas>>. Acesso em: 25 dez. 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 12ª edição. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: UNICAMP, 2007.

PARANÁ. **INSTRUÇÃO NORMATIVA CONJUNTA Nº 05/2019 – DEDUC/DPGE/SEED** Curitiba: DEDUC/DPGE/SEED, 2019. Disponível em: https://www.appfoz.com.br/wp-content/uploads/2019/08/instrucao_052019_deducdpgeseed.pdf. Acesso em: 28 dez. 2020.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Plataforma Agenda 2030**. [S. l.], 2021. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/sobre/>. Acesso em: 1 mar. 2021.

PROF. LUIZ CARLOS DE FREITAS EXPÕE OS RISCOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (6:18). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nKvngaMZdKk&ab_channel=fliperama14. Acesso em: 28 dez. 2020.

QUIJANO, Aníbal. “BEM VIVER”: ENTRE O “DESENVOLVIMENTO” E A “DES/COLONIALIDADE” DO PODER. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, [s. l.], v. 37, n. 01, p. 46–57, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rfd.v37i01.31763>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: EPISTEMOLOGIAS DO SUL. Coimbra: Edições ALMEDINA, 2009. v. 1.

RIBEIRO, Amarolina. **Países subdesenvolvidos**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/paises-subdesenvolvidos/>. Acesso em: 28 dez. 2020.

SANTINELO, Paulo Cesar Canato; ROYER, Marcia Regina; ZANATTA, Shalimar Calegari. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO PRELIMINAR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Pedagogia em Foco**, [s. l.], v. 11, n. 6, p. 104–115, 2016.

SANTOS, Elinaldo *et al.* Desenvolvimento: um conceito multidimensional. **Desenvolvimento Regional em debate**, [s. l.], p. 44–61, 2012.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4ª edição. São Paulo, SP: Edusp, 2006.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *In: EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PESQUISA E DESAFIOS*. Porto Alegre - RS: Artmed, 2005. p. 17–44.

SAVIANI, Dermeval. SOBRE A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>

SEVERINO, Antonio Joaquim. Bacon: a ciência como conhecimento e domínio da natureza. *In: PENSAR O AMBIENTE: BASES FILOSÓFICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL*. Brasília: Organização das Nações Unidas Para Educação, a Ciência e a Cultura, 2006. *E-book*.

SILVA, Telma Domingues da. Educação ambiental: a educação para o consumo na sociedade da informação. **Linguagem em (Dis)curso**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 563–584, 2012.

SILVA, Silvana do Nascimento *et al.* The Voices of Teachers-Researchers in the Field of Environmental Education on the National Common Curricular Base (BNCC): Early Childhood Education to Primary School. **Ciência & Educação (Bauru)**, [s. l.], v. 26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200004>. Acesso em: 25 dez. 2020.

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. O sequestro da Educação Ambiental na BNCC (Educação Infantil-Ensino Fundamental). *In: XII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 2019, Natal - RN. **Anais do XIIENPEC**. Natal - RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

TIRIBA, Léa. Educação infantil como direito e alegria. **Laplage em revista**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 72–86, 2017.

TOZONI-REIS, MARÍLIA FREITAS DE CAMPOS; MAIA, JORGE SOBRAL DA SILVA. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL A VÁRIAS MÃOS: EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E POLÍTICAS PÚBLICAS**. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014.

TRISTÃO, Martha. A educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas. **Reunião anual da Anped**, [s. l.], v. 30, 2007.